

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA «VOLONTÉ DE VOULOIR» :  
ÉGALITÉ, JUSTICE ET MOBILITÉ,  
LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES  
FRÉQUENTANT UNE ÉCOLE PUBLIQUE CLIVÉE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR  
ANNE-MARIE BOUCHER

NOVEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Tout a commencé par un malaise ressenti dans un lieu beaucoup aimé. En 2004, je devenais suppléante dans une école où j'avais passé les deux dernières années de mon secondaire. Je retrouvai cette école meurtrie par une déchirure interne qui divisait le personnel mais surtout, les élèves eux-mêmes.

À force d'y travailler, de côtoyer élèves du régulier ou du Programme d'éducation internationale (PEI), la sociologue en moi s'est éveillée et ce mémoire s'est vite imposé de lui-même, parce que je souhaitais témoigner pour tous ces jeunes que j'ai connus lors de ces trois années de suppléance hebdomadaire. Le malaise croissant commandait plus que mes élans d'enseignante. Après la venue de mon premier enfant, je m'attelai donc à cette tâche.

Je voudrais remercier le support des amis, de la famille, le précieux gardiennage permettant le temps libre, et Ambroise, mon amoureux. Remercier également mes parents, classés cancrs au secondaire, et qui ont su m'ouvrir au monde, à la curiosité, à la passion. Je voudrais remercier le patient travail de Marcelo Otero qui a su accompagner les avancées de ce navire hésitant. Je voudrais aussi remercier ces centaines de jeunes qui continuent de m'inspirer, mais surtout les vingt-quatre répondants, ainsi que leurs classes, qui se sont prêtés à cet exercice. Leurs voix, émergeant de la multitude, seront, je l'espère, entendues.

Je dédie ce travail à mon père, en qui l'école n'a pas cru, ainsi qu'à mon fils Léon et à tous ses frères de sort.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : DÉMOCRATISATIONS TRANQUILLES ET MUTATIONS NÉOLIBÉRALES.....	7
1.1 Les avatars du système scolaire québécois.....	8
1.1.1 L'école «Ancien-Régime».....	9
1.1.2 Révolutions tranquilles.....	13
1.1.3 L'arrivée de l'enfant doué sur la scène scolaire.....	15
1.1.4 La commission des États généraux et ses suites.....	19
1.1.5 Un changement de mission pour l'école publique?.....	23
1.2 Interroger les contradictions du système scolaire : représentations de soi, de l'autre et du monde.....	28
CHAPITRE II	
DE LA REPRODUCTION À L'ÉGALITÉ DES CHANCES: LA SOCIOLOGIE FACE AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES.....	30
2.1 Justice sociale, justice scolaire.....	31
2.1.1 Quelques principes de justice.....	33
2.1.2 Justice en milieu scolaire : le nœud de l'égalité des chances.....	35
2.1.3 De la juste distribution des places au consumérisme scolaire.....	42
2.2 L'école reproductrice. À qui la faute?.....	45
2.2.1 École et culture : reproduction et déficit culturel.....	46
A) Bourdieu, habitus et déterminisme social.....	47
B) Le déficit culturel.....	49

2.2.2 Les structures scolaires et leurs effets.....	52
2.2.3 Ségrégation, composition des classes et exclusion.....	55

### CHAPITRE III DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....63

3.1 Les représentations sociales et l'école.....	66
3.2 Le choix de l'établissement.....	68
3.3 La population élue.....	70
3.3.1 Collecte de données et demande de consentement.....	71
3.3.2 Échantillonnage.....	72
3.3.3 Caractéristiques de l'échantillon.....	73
3.4 Les entrevues : une enquête exploratoire, des entretiens semi-dirigés.....	74
3.4.1 Description du questionnaire.....	75
3.4.2 Le cadre des entretiens.....	77
3.4.3 Pertinence et limites des entretiens.....	78
3.5. Convier les répondants à poursuivre l'analyse.....	79
3.6 Découper le sens.....	82

### CHAPITRE IV ENTRE DÉSIR DE JUSTICE ET «VOLONTÉ DE VOULOIR».....83

4.1 Portrait des répondants.....	85
4.1.1 Filles du régulier.....	85
4.1.2 Garçons du régulier.....	87
4.1.3 Filles du PEI.....	88
4.1.4. Garçons du PEI.....	89
4.1.5 En périphérie : quelques remarques.....	90
4.2 Se définir en parallèle.....	92
4.2.1 La représentation de soi chez les élèves du régulier.....	94
A) Un parcours de misère, un groupe <i>rapaillé</i> .....	95
B) Stratégies.....	97
C) S'identifier ou se distancier?.....	100
D) «Si j'étais un patron».....	102
4.2.2 Le PEI : parcours sans faute pour groupe uni.....	104

A) Le profil de l'apprenant.....	104
B) Le PEI, c'est pas pour tout le monde.....	105
C) «On est pas tous des bollés...».....	105
4.2.3 Le rapport au personnel.....	107
A) Du côté du PEI.....	107
B) Du côté du régulier.....	108
C) Et la direction?.....	110
D) Le parcours fait la différence.....	112
4.3 La motivation : un discours légitimant les inégalités ?.....	114
4.3.1. Que faut-il pour réussir?.....	117
A) De la motivation.....	117
B) De l'encouragement et de l'encadrement.....	118
C) De la gestion.....	119
4.3.2 Représentations des inégalités sociales.....	121
A) Mobilité : origine sociale, mérite et chance.....	121
B) Mérite et fatalisme.....	126
4.4 Pour conclure l'analyse: les limites du pensable.....	127
CONCLUSION .....	132
Annexe I.....	138
Annexe II.....	142
Annexe III.....	143
Annexe IV.....	145
BIBLIOGRAPHIE.....	150

## RÉSUMÉ

Le système scolaire québécois connaît actuellement de profonds bouleversements. Face aux critiques qui leur sont adressées, notamment en matière de qualité de la formation, les établissements publics optent souvent pour l'intégration d'un programme pédagogique particulier afin de redonner du prestige à leur établissement, intégrant en quelque sorte la logique du privé au sein même du système public. Le Programme d'Éducation Internationale (PEI) est, au Québec, le chef de file de ces programmes, et est la plupart du temps contingenté et payant. Quelques données quant à l'origine sociale des élèves fréquentant ces programmes, et quant à leurs aspirations professionnelles sont déjà disponibles, mais peu de connaissances existent quant aux conséquences que peuvent avoir ces structures scolaires clivées sur les représentations des inégalités et des destinées individuelles que construisent ces élèves lors de leur cheminement scolaire. Ainsi, nous avons rencontré 24 élèves de cinquième secondaire fréquentant d'une part le parcours régulier, d'autre part le PEI, afin de mener des entretiens semi-dirigés permettant tantôt une analyse comparative des expériences scolaires, tantôt une analyse des discours partagés par tous. Cette étude s'applique d'une part à comprendre les principes de justice qui orientent les politiques scolaires contemporaines, notamment en matière de décentralisation des décisions et de l'émergence d'un marché scolaire, puis de voir comment ces politiques scolaires peuvent teinter les représentations de soi, de l'autre et du monde. D'autre part, nous questionnons le principe d'égalité des chances en tant que discours justificateur du système méritocratique, en ce qu'il implique un fragile équilibre entre l'égalité et le mérite.

**MOTS-CLÉS : QUÉBEC - ÉCOLE PUBLIQUE - ÉGALITÉ DES CHANCES –  
REPRÉSENTATIONS SOCIALES - SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE**

## INTRODUCTION

Le système scolaire québécois fait face actuellement à de nombreux défis. Tandis que le Renouveau pédagogique soulève toujours des vagues et que la question du décrochage revient au premier plan des discours médiatiques sur l'école, des questions tout aussi pressantes, mais ne recevant pas le titre de «problème social urgent», surgissent. En effet, bien que l'école publique québécoise se réclame toujours du moment fondateur que constitue le rapport Parent, il semble que des changements majeurs aient lieu, du côté des représentations mais également des pratiques, et ce, sans soulever l'ire des foules. Depuis environ une vingtaine d'années, des écoles publiques offrent aux élèves québécois des programmes particuliers, qu'ils soient réservés à une élite sportive ou académique, et qui sont le plus souvent contingentés et payants. Ces programmes, souvent offerts au sein d'une école proposant également le cursus «régulier», viennent modifier considérablement l'offre scolaire, mais surtout la structure des classes et leur dynamique.

Le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec a pourtant émis plusieurs avis exprimant des réserves quant à la prolifération de programmes pédagogiques particuliers au secondaire, dont le Programme d'Éducation Internationale (PEI) représente le chef de file. Cette mutation scolaire vient en effet soulever plusieurs questions relatives à la justice scolaire. Pour y répondre, nous avons choisi, dans le cadre de ce travail, de creuser les dimensions psychosociales induites par un tel changement, de par l'étude de l'expérience scolaire, mais également par l'analyse des représentations sociales de la justice. Évidemment, le système d'éducation est un des points nodaux où se polarisent les discours sociaux, et où la possibilité



d'influer sur le *cours normal* des choses fait émerger bon nombre de réflexions. Connaissant le rôle que vient jouer l'éducation dans la socialisation des individus, mais également dans la distribution des places sociales, la sociologie prend une part considérable dans ces discussions.

Si la sociologie de l'éducation s'est longtemps penchée sur les questions relatives à l'accessibilité, à la fréquentation, aux *schémas de reproduction* de l'école, on convient de plus en plus d'entrer dans la *boîte noire* de l'école pour aller voir ce qui s'y fait : comment se construisent les individus, quel sens accordent-ils aux actions qu'ils mènent et aux épreuves qu'ils traversent, quels savoirs puisent-ils et comment les mobilisent-ils, quelles sont les conséquences de telle ou telle pratique éducative, etc. Cette sociologie de l'école constitue le terreau à partir duquel s'est construit notre démarche. Plus précisément, ce travail s'inscrit dans la perspective de la sociologie de l'expérience scolaire, telle que menée par Dubet et Martuccelli, soit une étude compréhensive et critique de «la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les logiques de l'action qui structurent le monde scolaire<sup>1</sup>. Ces logiques d'action, bien que lisibles au niveau individuel, «n'appartiennent pas aux individus; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas<sup>2</sup>». Les sociologues de l'école, en plongeant au cœur de l'école elle-même, ont en partie abandonné la question des liens entre école et société pour découvrir que, plutôt que de reproduire les inégalités, l'école vient littéralement produire, confirmer et accélérer le jeu de concurrence inégale : l'école, «par divers mécanismes, accentue les écarts et fait de la carrière elle-même un des facteurs déterminants des inégalités.<sup>3</sup>»

Par le biais de cette étude, nous nous concentrerons plus spécifiquement sur un contexte scolaire caractérisé par une structure scolaire ségrégée, clivée entre élèves du parcours régulier et élèves du programme international. Ces deux cheminements, cohabitant au sein d'un établissement public, offrent des expériences fortement

<sup>1</sup> François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, p. 62.

<sup>2</sup> *Idem*, p.62

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.320.

différenciées et nous questionnent quant aux conséquences de leur instauration sur les représentations des inégalités telles qu'exprimées par les élèves. Comme l'indique Duru-Bellat, ces «groupes de niveaux constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances, intériorisent les normes scolaires et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir.<sup>4</sup>» L'étude des conséquences de ces structures sur les représentations des élèves s'inspirent également des concept de *curriculum caché*, concept qui permet de

[...] faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation [...] Le «curriculum caché» désignera ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites.<sup>5</sup>

Dans nos sociétés, l'école est appelée à remplir trois fonctions principales et inter-reliées, soit l'éducation, la socialisation et la distribution des places. Si la fonction éducative relève des contenus enseignés en classe, la socialisation consiste plutôt en la formation d'un citoyen, de par l'intériorisation progressive de normes et de valeurs. En dernier lieu, on demande à l'école de distribuer des individus dans des places sociales. Or, on sait que l'origine sociale, mais également le type de classe fréquentée ou l'établissement ont des effets sur les apprentissages des élèves, mais également sur leur estime d'eux-mêmes et leurs représentations du monde qui les entoure. Notons aussi que des impacts sont souvent avérés sur la sociabilité et les attitudes civiques, voire sur le bien être des élèves.<sup>6</sup> Face à ces phénomènes, la supposée égalité des chances sur laquelle se fonde cette fonction de distribution est souvent contestée, et différentes conceptions de la justice sont alors mobilisées pour penser cette fonction de l'école. Ce travail sera l'occasion de les survoler, et de réfléchir aux liens entre théories de la justice et politiques scolaires.

Ce travail s'inscrit également dans un questionnement sur les transformations qui affectent, parfois insidieusement, le système d'éducation public québécois. La nature

<sup>4</sup> Marie Duru-Bellat, 2003. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, p. 49.

<sup>5</sup> Forquin, Jean-Claude. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, p.23-24.

<sup>6</sup> Marie Duru-Bellat. 2003. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, p. 47.

de ces transformations, déjà, serait à analyser: ces transformations, qualifiées de néolibérales, se font-elles dans un cadre politique, normatif, ou plutôt organisationnel, pragmatique? À quels groupes et intérêts répondent-elles? Assistons-nous à une révolution du système public, révolution souterraine et lente, certes, mais révolution tout de même ; ou alors l'absence de caractère concerté, politique et volontaire, peut-elle nous mener à parler de mutation de ce système, comme le suggère Pierre Dandurand?<sup>7</sup> Sommes-nous en présence d'un creusement des clivages sociaux, accéléré par les établissements scolaires, dans une situation de *démocratisation ségrégative*? Évidemment, la question que nous nous posons ici ne constitue qu'une des facettes de ces changements à l'œuvre, mais une facette qui semble être encore trop peu explorée. Ainsi, nous choisirons ici de nous pencher plus en avant sur la question des représentations sociales d'élèves de cinquième secondaire fréquentant une école publique subissant ces transformations évoquées plus haut. D'examiner ces représentations, relatives à la réussite, à la mobilité sociale ou à la possibilité de transformation des structures inégalitaires de la société, nous permettra de dresser un portrait des liens entre structures scolaires et représentations sociales, cet examen ayant également comme objectif de nous questionner sur le type d'individu qui est constitué par nos institutions. Ce travail s'intéresse tant à réfléchir nos représentations de la société, mais également – ces domaines étant indissociables – nos représentations de l'individu.

Faisant écho aux préoccupations de Danilo Martuccelli, il importe de réfléchir à la question suivante : «Comment rendre compte de l'individu au moment où les domaines sociaux se différencient à outrance et où les parcours personnels, tout en étant sous l'emprise de processus globaux, n'en ont pas moins une autonomie croissante?<sup>8</sup>» Or, de se pencher ainsi sur l'individu n'évacue pas un discours sur les institutions ou la société. Bien que les courants de pensée associés à

<sup>7</sup> Voir Pierre Dandurand, «Démocratie et école au Québec : bilans et défis», dans Dumont F. et Martin Y., *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1990. «Nous assistons également à une accélération des transformations de l'appareil scolaire. Bien plus, nous sommes actuellement face à un système « mutant », c'est-à-dire en train de subir des modifications structurelles qui vont éventuellement lui donner une tout autre configuration et modifier profondément ses objectifs. »

<sup>8</sup> Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.29.

l'individualisme méthodologique tendent à avancer l'idée d'un individu essentiellement responsable de sa destinée et se construisant à partir de lui-même, nous concevrons l'individualité comme un processus social composé de nombreuses dimensions hétérogènes institutantes. L'individu singulier concret baigne dans un monde symbolique normé, sans que ces normes soient nécessairement imposées par la coercition. Sans voir en l'école une institution servant uniquement à la socialisation, comme faisant partie des «appareils de contrôle, des machines à reproduire les positions sociales et les individus qui les occupent, à développer des chaînes infinies de pouvoir<sup>9</sup>», nous reconnaissons le pouvoir de l'institution tout en ménageant une marge de manœuvre aux individus qui s'y inscrivent.

Nous entamerons ce mémoire par une mise en contexte détaillée des politiques scolaires québécoises en matière de démocratisation et de réduction des inégalités par l'école. Ce premier chapitre offrira un portrait des problématiques présentes au cœur du système éducatif québécois : la concurrence marquée des établissements privés, la décentralisation des décisions vers les établissements, l'intégration des enfants à besoins particuliers dans les classes régulières, le libre choix en matière d'établissement, etc. Le second chapitre offrira une revue de littérature sur les questions entourant la justice scolaire et les processus psycho-sociaux au cœur de l'école. Il y sera aussi question des logiques méritocratiques et de ses conséquences sur la constitution des individus. En troisième lieu, nous exposerons la méthodologie mise en place dans le cadre de ce travail, dont la justification du choix de l'établissement étudié, la conception du questionnaire utilisé pour les entretiens semi-dirigés et la conduite de ces dernières. Le quatrième chapitre sera constitué d'une lecture descriptive et analytique des entrevues menées auprès de 24 répondants de cinquième secondaire. En nous appuyant sur nos résultats de recherche, nous conclurons par une réflexion sur la question plus large de la justice en milieu scolaire et ses rapports avec les dynamiques sociétales qui l'investissent et le légitiment dans sa forme actuelle.

---

<sup>9</sup> François Dubet et Danilo Martuccelli, *op.cit.*, p.61.



## CHAPITRE I

### L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : DÉMOCRATISATIONS TRANQUILLES ET MUTATIONS NÉOLIBÉRALES

[...] l'action du système scolaire est la résultante des actions plus ou moins grossièrement orchestrées de milliers de petits démons de Maxwell qui, par leurs choix ordonnés selon l'ordre objectif ( les structures structurantes sont, comme je l'ai rappelé, des structures structurées), tendent à reproduire cet ordre sans le savoir, ni le vouloir.

Mais la métaphore du démon est dangereuse, encore, parce qu'elle favorise le phantasme du complot qui hante souvent la pensée critique, l'idée d'une volonté malveillante qui serait responsable de tout ce qui advient, pour le meilleur et surtout pour le pire, dans un monde social. Si ce que l'on est en droit de décrire comme un *mécanisme*, pour les besoins de la communication, est vécu, parfois, comme une sorte de machine infernale (on parle beaucoup ici d'«enfer de la réussite»), comme un engrenage tragique, extérieur et supérieur aux agents, c'est que *chacun des agents est en quelque sorte contraint de participer, pour exister, à un jeu qui lui impose d'immenses efforts et d'immenses sacrifices*.<sup>10</sup>

Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*

La lente transformation du système d'éducation québécois implique l'influence grandissante du libre-choix des parents en matière d'établissement. Si la tendance se maintient, l'époque où l'école publique, de quartier, semblait toute indiquée pour poursuivre le cheminement de l'enfant semble en voie d'être révolue. De plus en plus, la concurrence entre les différents programmes et établissements d'une

---

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Le Seuil, p.47.

commission scolaire mène à un cercle vicieux duquel peu d'acteurs semblent à même d'échapper. Les stratégies individuelles, portées par une logique du «mieux pour mon enfant», sont au cœur de cette dynamique. Comme le souligne Pierre Bourdieu dans *Raisons pratiques*, l'action du système scolaire est la résultante des actions individuelles, inscrites dans une marge de manœuvre permise par une culture et des politiques données. Ces logiques d'action ne seront pas l'objet de ce travail, bien qu'elles soient au cœur de la problématique. Il sera plutôt ici question des conséquences de ces logiques d'action sur la formation des adolescents qui fréquentent un établissement d'enseignement pris dans cet engrenage. Nous verrons dans les analyses de nos entrevues comment les élèves s'orientent dans ces univers de sens et ces structures scolaires, et de quelle manière ils construisent leur représentation de la société. Mais auparavant, nous dresserons un portrait du système scolaire en empruntant la voie d'un survol historique des politiques éducatives du Québec, ce qui nous permettra de voir comment le système éducatif s'est modifié au gré des époques, des idéologies et des contraintes économiques et sociales.

### **1.1 Les avatars du système scolaire québécois**

La forme que prend un mémoire de maîtrise ne permet pas de creuser en détails l'histoire de l'école québécoise. C'est donc un portrait général qui nous permettra de mettre en contexte les changements structurels à l'œuvre présentement, impulsés par le Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (MELS), relayés par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) ainsi que par les conseils d'établissement et légitimés par l'intérêt particulier et le libre choix des parents en matière d'éducation. Mais il faut comprendre que les tensions actuelles s'inscrivent dans une longue tradition scolaire, où les intérêts des multiples groupes entrent en conflit sur les questions confessionnelles, linguistiques ou sociales. Le projet d'une école laïque et émancipatrice est en germe depuis le XIXe siècle au Québec, mais il faut voir que l'ensemble des discours qui nous intéressent ici, soit ceux de l'égalité des chances, se sont imposés au moment même où le discours religieux a pris du

recul, bien qu'il puisse toujours être présent en filigrane. Il n'est pas question ici d'opposer un moment religieux, perçu à tort comme obscurantiste, à un moment laïc et progressiste, mais bien de voir comment la question de l'instruction publique s'est posée, avant et après la Révolution tranquille, de différentes façons. L'égalité des chances n'étant qu'une des manières de réfléchir la justice scolaire, il faut néanmoins situer ce moment au Québec comme émergeant réellement des années d'après Duplessis et ce, pour des raisons tant économiques qu'idéologiques.

### 1.1.1 L'école «Ancien régime» : du Bas-Canada à la Province de Québec

Le système d'éducation d'avant la réforme des années 60 ne peut se résumer que par l'engagement du clergé dans celui-ci. Il est en effet peu connu que des enseignants laïques dominaient la profession au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est également à cette époque que le système scolaire du Bas-Canada, dévasté par la Conquête de 1760 et la destruction des établissements d'éducation, fut lentement reconstruit. La Couronne Britannique instaura des écoles royales, promouvant les sciences, en 1801; des écoles de fabriques furent fondées et maintenues par les paroisses ; des écoles de charité furent mises en place par des particuliers et des communautés religieuses et, finalement, des écoles de syndics furent créées à partir de 1829 grâce à l'Acte pour encourager l'éducation élémentaire, voté par l'assemblée patriote<sup>11</sup>. Ces écoles de syndics, subventionnées par l'État, furent accueillies avec crainte par les ecclésiastes, y percevant une tentative de soustraire aux clercs le contrôle de l'éducation. Cette loi eut pour effet de permettre à des milliers d'enfants d'origine populaire d'avoir accès à l'éducation et, du même coup, d'accroître l'instruction générale de la population. Si en 1828 environ 11 000 enfants du Bas-Canada fréquentaient l'école, ils étaient plus de 54 000 en 1835. La *Loi des écoles élémentaires* devait être reconduite année après année. Au vu des troubles politiques qui sévissaient dans la province, l'État réagit toutefois en refusant de la reconduire en 1836, ce qui entraîna la fin des subventions étatiques et la fermeture

<sup>11</sup> En guise d'exemple, il existait en 1836, 1372 écoles de syndics, publiques et non-confessionnelles, 68 écoles de fabrique, privées et catholiques, et 22 écoles relevant de la *Royal Institution*, voir Graveline, Pierre, *Une histoire de l'éducation au Québec*, p.33.



de plus de la moitié de ces écoles de syndics. Des 1462 écoles qui existaient en 1836 sur le territoire du Bas-Canada, il n'en restera plus que 400 en 1840<sup>12</sup>.

Il faut voir que deux forces s'opposaient alors dans le domaine de l'éducation. D'une part, le clergé tentait de garder une mainmise sur la formation des esprits, faisant la promotion du cours classique et des écoles de charité. D'autre part, les élites politiques canadiennes-françaises tentaient de mettre en place des réformes libérales faisant la promotion des sciences et des connaissances axées sur le commerce et l'industrie. La vague de libéralisme politique allait de pair avec une volonté de relever le niveau d'instruction publique minimale, en instaurant des écoles à l'aide de taxes perçues auprès des citoyens. En 1841, la Loi sur l'instruction publique instaurait les commissions scolaires et l'essentiel du réseau scolaire qui survécut jusque dans les années 1960. L'introduction d'une taxe foncière, permettant de financer l'éducation, donna lieu à des affrontements majeurs entre propriétaires indignés et défenseurs de cette initiative, dont Jean-Baptiste Meilleur, alors surintendant de l'instruction publique du Bas-Canada, qui écrivait ces lignes en 1853 :

Le riche, par sa contribution pour l'instruction des enfants du pauvre, les fait sortir de cette condition humiliante, et, en les émancipant, le riche s'émancipe lui-même de l'obligation de subvenir à leurs besoins sous forme d'aumônes réitérées, souvent insuffisantes, mais dont le montant, converti en moyens d'instruction, produirait une aisance générale. L'État de la société est ainsi amélioré par l'instruction également répartie, à un degré suffisant, pour faire de tous les enfants des sujets capables, utiles et honorables; des piliers, des soutiens de la société, au lieu d'en être le fardeau, le ver rongeur, et souvent même le fléau, la honte et le désespoir.<sup>13</sup>

Généralisation de l'éducation, soit, mais différenciation des parcours tout de même. La généralisation de l'instruction publique n'exige pas qu'elle soit la même pour tous les élèves. La société est clairement stratifiée et l'éducation ne se pose pas comme un moyen de changer la donne sociale, mais plutôt comme une façon d'améliorer l'ensemble de la société, en développant les connaissances et l'industrie. Dans une

<sup>12</sup> Pierre Graveline, *op.cit.*, p.39.

<sup>13</sup> Jean-Baptiste Meilleur, RSIP, second rapport, 1853, cité dans Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Éditions du Renouveau Pédagogique, Montréal, 2005, p.55.

société à faible mobilité, où les enfants sont appelés à remplacer leurs parents à la tâche, certains considèrent un gaspillage d'instruire longuement les enfants plus pauvres, tel Jean Langevin dans un manuel à l'intention des enseignants, en 1865 :

Tous les enfants, à quelque condition qu'ils appartiennent, ont besoin d'une éducation solide et soignée, ils y ont droit; mais on sent qu'elle ne doit pas être la même dans les détails. Elle doit être calculée d'après les emplois que chacun devrait exercer par la suite, et propre à le préparer à s'en acquitter avec honneur pour lui-même et profit pour la société. [...]

Reconnaissons encore que le degré d'instruction doit varier suivant les différentes classes de la société. Il ne faut pas du tout les mêmes connaissances aux jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique ou aux professions libérales, et à ceux qui doivent devenir des artisans; à ceux qui embrasseront une carrière industrielle ou commerciale, et à ceux qui auront à se livrer à l'agriculture.<sup>14</sup>

Au moment de leur création, les commissions scolaires doivent recevoir tous les enfants sans discriminer l'origine religieuse. Or, les citoyens pratiquant une autre religion que celle qui domine dans la région peuvent fonder une autre corporation administrant un système scolaire parallèle. C'est ainsi que les établissements se scindèrent selon la confession des populations; et que des droits acquis en matière d'administration scolaire se traduisirent par la création, au moment de la Confédération, des Comité catholique et Comité protestant. Une division ethnique, linguistique et confessionnelle venaient alors scinder deux univers aux conditions socio-économiques assez marquées : d'un côté, un monde marqué par le catholicisme et l'agriculture, avec de petites élites issues des professions libérales ; de l'autre, des écoles protestantes, plutôt urbaines, plus libérales, installées dans un milieu économique plus industriel et commercial.

En plus de cette division confessionnelle, le système éducatif, à l'image de la société de l'époque, connaît de forts clivages sociaux. La majorité des élèves du Québec ne fréquentent que l'école primaire et quittent avant de poursuivre vers les écoles de métiers ou l'école secondaire. Une commission d'enquête de 1926 révèle qu'avant même d'avoir franchi leur sixième année, 94% des élèves catholiques quittent

<sup>14</sup> Jean Langevin, *Cours de pédagogie, ou principes d'éducation*, Québec, C.Darveau imprimeur, 1865, pp.49 et 89, cité dans Jean-Pierre Charland, *op.cit.*, p.134.

l'école. Les écoles privées, dispensant l'enseignement supérieur, sont donc réservés à moins de 6 % de la population. À partir des années 1920, les Frères Éducateurs fondent la première école secondaire publique, projet qui sera maintenu jusque dans les années 70. Cette dernière initiative est un bel exemple de la non-uniformité de la présence catholique dans le milieu scolaire, présence souvent associée à un conservatisme social. Dans le cas des écoles mises en place par les Frères Éducateurs, ils durent combattre afin que ces écoles soient reconnues par les universités, alors que les congrégations dispensant le cours classique y voyaient une concurrence malvenue<sup>15</sup>.

Avec l'exode urbain, la population francophone devient de plus en plus citadine, et l'influence du clergé se désagrège. D'autre part, la forte croissance de la population, due au baby-boom de l'Après Guerre, fait une forte pression pour de nouvelles offres en matière d'éducation, demande que le clergé ne peut combler. D'autre part, les changements économiques, notamment la hausse du besoin en main d'œuvre de plus en plus qualifiée, ainsi que le développement d'un État-Providence, nécessite une formation plus complète. Il faut noter que ces changements vont de pair avec des modifications profondes en ce qui attrait à la condition des femmes. Si auparavant les filles n'ont quasiment pas accès aux études supérieures (en 1941 elle représente 5,5% des inscrits au cours classique, elles ne seront que 18% en 1960), les établissements sont souvent non-mixtes et les jeunes filles sont dirigées vers des écoles ménagères. En résumé, le système scolaire canadien-français d'avant les années 50 est caractérisé par de fortes inégalités d'accès aux études secondaires et supérieures<sup>16</sup>, que ce soit entre homme et femme, protestant ou catholique, pauvres ou riches. La faible fréquentation scolaire est également dû au non interventionnisme de l'État en matière d'instruction obligatoire : ce n'est qu'en 1939 que le gouvernement Godbout vota une loi obligeant les parents à envoyer à l'école leurs enfants âgés entre 7 et 14 ans.

<sup>15</sup> Voir Paul-André Turcotte, *L'enseignement secondaire des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal : Bellarmin.

<sup>16</sup> À propos de la démocratisation du système scolaire québécois, voir Pierre Dandurand, «Démocratie et école au Québec : bilans et défis», dans Dumont F. et Martin Y., *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1990, pp.37-60.

### 1.1.2 Révolutions tranquilles à la vitesse grand V

Dès l'arrivée du gouvernement Jean Lesage, le nouveau ministre de l'éducation, Paul Gérin-Lajoie, met en application des lois proposées par le gouvernement Sauvé (1959), dont la hausse des taxes scolaires et de vente en vue d'une généralisation du financement gouvernemental des établissements d'enseignement et des corporations scolaires. Dès 1961, faisant suite aux revendications de la Fédération des sociétés Saint-Jean-Baptiste qui, entre autres, demandait une large consultation sur l'éducation, le gouvernement met rapidement en place *la Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (Commission Parent). En parallèle, le nouveau ministre passe un ensemble de douze lois dénommées la Grande Charte de l'Éducation de 1961. L'esprit de la loi réside dans l'accessibilité venant contourner les privilèges de naissance : «le droit absolu de tout enfant à recevoir l'éducation de son choix indépendamment de toute considération matérielle.<sup>17</sup>» La fréquentation scolaire est désormais obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans, la gratuité scolaire est garantie dans les écoles des commissions scolaires et le financement des écoles indépendantes est assuré en partie par le gouvernement.

Les différents rapports de la Commission Parent, dont les premiers tomes apparaissent en 1963, abondent dans le même sens ; ils proposent un «système scolaire unifié, intégré, public depuis la maternelle jusqu'à l'université et placé sous l'autorité d'un véritable ministre de l'Éducation<sup>18</sup>». En bref, voici les changements apportés à cette époque : création d'un ministère de l'Éducation en 1964, qui sera responsable du financement et de l'organisation de l'ensemble du système scolaire de la province ; création du Conseil Supérieur de l'Éducation, modification des ordres d'enseignement (création des Polyvalentes, des Cégeps, du réseau de l'UQ), adoption de programmes pédagogiques plus centrés sur l'enfant et son

<sup>17</sup> Paul Gérin-Lajoie 1963. *Pourquoi le Bill 60*, Montréal : Éditions du Jour., p.50.

<sup>18</sup> Dufour, Andrée, 1997. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal, p.88.

développement, etc. Trois objectifs orientent les réformes d'alors : égalité des chances par la généralisation de l'instruction, accessibilité à l'éducation supérieure pour tous et préparation à la vie en société et au marché du travail par un élargissement de la formation (polyvalence et formation permanente) : « Ici, en théorie, l'égalité des chances passe par la prise en compte de la diversité des intérêts et des capacités, dans la construction d'un projet scolaire et professionnel adapté à chacun.<sup>19</sup> ». C'est véritablement le début, pour le Québec, d'une *école démocratique de masse*<sup>20</sup> accessible à l'ensemble de la province.

L'enseignement privé est maintenu avec la loi de 1964, qui garantit aux parents le droit de choisir les établissements qui « assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants ». La *Loi de l'enseignement privé* (loi 56) de 1968 garantit aux établissements indépendants d'intérêt public de généreuses subventions, à la hauteur de 80% du coût moyen d'un élève fréquentant l'école publique. Il faut souligner en terminant que c'est en 1975, avec l'adoption de la Charte des droits et libertés, que l'accès à l'enseignement privé sera promu, parmi les Droits économiques et sociaux et selon l'article 42, au niveau d'un droit inaliénable : « *Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi.*<sup>21</sup> »

Ces changements dans le système d'éducation québécois, bien qu'ils aient longtemps été en germe, se sont déployés grâce aux circonstances exceptionnelles de l'époque. D'une part, les forces conservatrices, pour la plupart issues du clergé, perdaient en influence alors qu'une élite issue des classes économiques venait la

<sup>19</sup> Claude Lessard, Émile Ollivier et Brigitte Voyer. 2001. « L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement », in *Éducation et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité*, DeBoeck Université, p. 74.

<sup>20</sup> François Dubet définit ainsi cette école : « On peut parler d'une école démocratique de masse quand l'entrée dans le système scolaire n'est pas déterminée directement par l'origine sociale des élèves, quand la sélection tend à se réaliser uniquement à l'intérieur du système sur des critères scolaires, et quand tous ont le droit de poursuivre leurs études en fonction de leurs seules performances. », *Faits d'école*, p. 193

<sup>21</sup> Charte des droits et libertés de la personne, Québec, 1975.

remplacer. Une idéologie plus libérale, teintée par le contrat social de l'Après-Guerre, allait orienter les politiques en matière de culture et d'éducation. Les concepts de capital humain et d'égalité des chances allaient se populariser, tandis que l'exceptionnelle croissance économique des Trente Glorieuses allait donner au gouvernement les moyens d'une réforme majeure en éducation. On percevait comme étant rentable les lourds investissements en capitaux dans le domaine éducatif et, au vu de la situation économique du pays jusqu'au milieu des années 70, personne n'allait le démentir. C'est avec le ralentissement de l'économie des pays post-industriels, ainsi que la montée du néolibéralisme politique et économique, que le système issu du rapport Parent connaîtra ses premiers soubresauts.

### 1.1.3 L'arrivée de l'enfant doué sur la scène scolaire: les années 1980-90

*Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité...[...]  
Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants...*<sup>22</sup>

Dans les années 80, le mécontentement à l'égard de l'école publique est manifeste ou du moins, manifesté par certains groupes de parents, dont des groupes associés aux écoles privées. Si l'école du rapport Parent n'hésitait pas à promouvoir un traitement différencié pour les élèves en difficulté d'apprentissage, en mettant en place des classes spéciales, les restrictions budgétaires du début des années 80 limitent les budgets des Commissions scolaires, les forçant en quelque sorte à intégrer de façon massive les élèves en difficulté ou les nouveaux immigrants en classes dites normales. Ces politiques d'intégration se font au nom d'une plus grande réussite pour ces élèves, qui gagneraient à être en « milieu normal », selon le rapport Copex en 1976. Or, ces politiques d'intégration vont de pair avec la montée d'un nouveau discours sur les élèves doués qui seraient « les nouveaux laissés-pour-compte du système scolaire<sup>23</sup> », pour qui l'on demande l'ouverture de classes

<sup>22</sup> Loi du ministère de l'Éducation (S.R.Q. 1964, chap.233), préambule.

<sup>23</sup> Robert et Tondreau, *op.cit.* p.161.

spéciales, afin de leur permettre de développer pleinement leurs dons et talents.

Si, comme nous l'avons vu auparavant, la question des différences éducatives se posaient, avant les années 60, sous l'angle de la reproduction sociale ( un fils de paysan n'a pas besoin de la même formation que le fils d'un notaire ) et que la question a glissé vers une revendication d'égalité des chances teinté de progressisme ( pour le bien de la société, l'école se doit de former le mieux possible chaque élève ), la fin des années '70 voit, d'abord aux États-Unis puis ensuite au Québec<sup>24</sup>, se développer un discours sur les élèves doués qui, quoique relativement marginal, présente ces enfants comme étant les grands désavantagés du système éducatif public (l'école publique, médiocre, n'offre pas la chance à ces enfants de développer leur plein potentiel). Ainsi, on pourrait dire que l'égalité des chances, qui était plus souvent invoqué pour améliorer le sort des plus désavantagés, est désormais un concept mis en œuvre pour les plus doués. En 1979, le Ministère de l'Éducation publie son rapport *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* dans lequel il insiste sur le droit à la différence : «l'éducation au Québec vise le développement optimal de toutes les capacités de chaque élève» et encore, «l'éducation au Québec veut respecter le droit à la différence (...) Les êtres humains sont égaux mais différents<sup>25</sup>». On souligne, en citant la Charte des droits et libertés de la personne, comment les droits individuels s'inscrivent dans un tout qui les dépassent, soit la collectivité : «les droits et libertés de la personne humaine sont inséparables des droits et libertés d'autrui et du bien-être général»<sup>26</sup>. Plus loin, on précise :

Situé entre ces balises que constituent les exigences du bien commun, de l'ordre public et de la justice distributive, le droit à la différence ne saurait être ignoré au nom de quelque conformisme niveleur. De fait, il ouvre la voie au dialogue et suscite le dynamisme de la solidarité, devenant ainsi principe de cohésion sociale et bien de la collectivité.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Aux États-Unis, la question de la douance s'impose avec la publication du Rapport Marland en 1972. Au Québec, on peut voir que ce débat s'est installé pour de bon avec le «Conseil mondial pour l'enfance surdouée» en août 1981, mais également dans le rapport du Ministère de l'Éducation *L'école québécoise*.

<sup>25</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Presses officielles du gouvernement du Québec, 1979, pp.18-26.

<sup>26</sup> Charte des droits et libertés de la personne, Préambule, paragraphes 4, *idem*, p.18.

<sup>27</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école québécoise*, p.18.

Ce droit à la différence, quoiqu'il réfère ici aux minorités culturelles ou confessionnelles, sera invoqué par la suite en ce qui attrait aux élèves «doués» ou «talentueux». En 1983, le Conseil supérieur de l'éducation émet un avis au ministère intitulé *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*. Le droit d'être différent est repris ici en des termes moins équivoques :

Il convient de rappeler que le droit de tous les jeunes à l'éducation prend appui sur un principe corollaire, celui de l'égalité des chances. Loin de réduire les individus à un traitement uniforme, à des exigences confiant à la médiocrité et à la négation de toutes les différences individuelles, l'égalité des chances signifie que chaque personne a la possibilité de pousser sa formation aussi loin qu'elle le veut et selon les modes qui lui sont les plus appropriés.<sup>28</sup>

C'est dans cette perspective que, pressé par différents acteurs du monde scolaire, le Ministère de l'Éducation clarifie sa position dans un rapport publié en octobre 1985, document intitulé *Les élèves doués et talentueux à l'école : État et développement*. Diverses orientations sont proposées aux Commissions scolaires, dont celles-ci : repérer et évaluer au plus tôt les élèves doués, privilégier l'enrichissement comme moyen de répondre à leurs besoins, utiliser le cadre scolaire ordinaire au possible, mettre en œuvre des moyens diversifiés, etc<sup>29</sup>. Si l'on n'invite pas explicitement les établissements à diversifier les cheminements, on exprime tout de même une préoccupation particulière pour le sort de ces enfants, notamment par la mise en place d'une procédure de dépistage précoce des enfants doués par un test inspiré des travaux de Joseph S. Renzulli, psychologue de l'éducation s'étant distingué par ses travaux sur le concept de *giftedness*, soit la «SRBCSS» (*Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students*).

Cette nouvelle dynamique conduit en quelque sorte à créer deux grands types d'élèves : ceux qui sont faibles et dans la moyenne, et qui doivent se contenter des services réguliers de l'école ; ceux qui sont talentueux et doués et qui profitent de programmes sur mesure. [...] L'école publique,

<sup>28</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*. Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1983. , p.21.

<sup>29</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *Les enfants doués et talentueux à l'école: État et développement*. Presses officielles du Gouvernement du Québec, octobre 1985.



l'école de tous, devient graduellement une école à deux vitesses : une régulière ; une autre, élitiste.<sup>30</sup>

Si d'une part l'on questionne la qualité de l'école publique lorsque vient le temps de former des élèves doués ou talentueux, la remise en question de l'école publique s'exprime d'autre part dans une comparaison avec l'école privée. Nous avons vu précédemment comment le système scolaire québécois s'est construit de manière hétérogène, acceptant une diversité d'acteurs sur la scène et intégrant au financement public des écoles privées, dans un souci de cohabitation confessionnelle. En effet, à cause d'un parcours historique particulier, les écoles privées se sont vues accorder des droits particuliers, et il faut souligner que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) finance toujours, pour chaque élève inscrit dans une institution privée, le deux tiers du coût d'un élève du réseau public. À titre d'exemple, en 1999-2000, le Québec allouait 327 millions de dollars au réseau privé. C'est grâce à ce financement public partiel que le secteur privé en éducation se présente comme étant particulièrement compétitif, et qu'il gagne en effectifs de manière évidente : au secondaire, de 1973 à 1993, le taux d'élèves inscrit au privé est passé de 8% à 17,2%<sup>31</sup>. Si en 1977 le gouvernement du Parti Québécois soumet le développement des écoles privées à un moratoire, ce dernier est levé par la Cour d'appel du Québec en 1983, au nom de la Charte des droits ainsi que de la loi de 1968. Le débat sur le financement des écoles privées se poursuit, et se solde en 1992 par l'adoption de la nouvelle *Loi sur l'enseignement privé* (loi 141). Si le financement était remis en doute dans les années 70 et 80, il est désormais assuré tant que les établissements répondent à certains critères. Il faudra attendre la Commission des États Généraux sur l'éducation, en 1996, pour que l'élimination des subventions ministérielles aux écoles privées soit de nouveau revendiquée. Le gouvernement ne donnera pourtant pas suite à ces demandes.

<sup>30</sup> Robert et Tondreau, *op.cit.*, p.162.

<sup>31</sup> Simard, Myriam. 1993. *L'Enseignement privé : trente ans de débats*, Montréal : Thémis.

#### 1.1.4 La commission des États généraux et ses suites

Les années 80 ont vu s'imposer, sur la scène des politiques scolaires, les concepts de qualité et d'excellence en éducation. C'est sous le couvert de ces concepts, de pair avec une restructuration générale de l'État, que l'école publique s'est vue remise en question. De plus en plus, les documents du Conseil supérieur de l'éducation et du Ministère embrassent cette terminologie, que ce soit *La Recherche de la qualité : les personnes qui font l'école secondaire* (CSE, 1984) ou encore *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement* (CSE, 1987). Progressivement, ce discours sur l'excellence et la qualité justifiera des pratiques de décentralisation et d'évaluation inspirées du monde de l'entreprise. Comme le soulignent Robert et Tondreau,

[...] les partenaires structurent progressivement la légitimation de l'existence du marché scolaire avec tous ses avatars : la concurrence est nécessaire à la qualité, la compétition est une loi de la vie sociale, les parents ont le droit de choisir l'école selon leurs préférences, les enfants doués sont les grands négligés, etc.<sup>32</sup>

En 1996, suite aux pressions de nombreux acteurs de la sphère scolaire, la Commission des États généraux sur l'éducation a été mise sur pied. Des groupes aux intérêts variés ont défilé afin de faire valoir leur point de vue et, malgré les espoirs placés en ce processus et la possibilité d'un consensus en émanant, des politiques concrètes en matière d'un élargissement de la justice scolaire n'ont pas été mises en œuvre. On compte parmi les suites de cette Commission la déconfessionnalisation des Commissions scolaires ainsi que la mise en place de la réforme du Renouveau pédagogique. La Commission des États Généraux sur l'Éducation a également publié un rapport mettant en perspective dix chantiers prioritaires et les tâches qui y sont rattachées. L'égalité des chances a été le premier thème retenu dans ce rapport, sous l'intitulé « Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances ». On y souligne comment l'égalité des chances a été progressivement abandonnée au profit d'un élitisme et que certains des idéaux du rapport Parent, notamment en matière de démocratisation et d'accès, ont été

<sup>32</sup> Robert, Tondreau, *op.cit.*, p.219.

écartés. La commission fait plusieurs recommandations, dont celles-ci qui relèvent de notre objet d'étude :

Accorder la priorité à la relance de l'école publique en déclarant un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et en diminuant progressivement les subventions accordées à ce réseau; en mettant fin aux pratiques de sélection dans les écoles publiques durant la période de scolarité obligatoire, sauf dans un nombre limité d'écoles spécialisées; en augmentant la diversité pédagogique au sein de l'école commune<sup>33</sup>

Comme nous le voyons ici, le libre-choix de l'établissement pendant la durée de la scolarité obligatoire fut l'un des enjeux des débats autour de la refonte de la Loi sur l'instruction publique en 1997. La loi de 1997 insiste sur le libre-choix de l'établissement : «l'enfant ou, s'il est mineur, ses parent ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à ses préférences»(art.4). On y réaffirme le caractère exceptionnel de l'établissement d'une école aux fins d'un projet particulier, circonstance pour laquelle les commissions scolaires sont autorisées à déterminer les critères d'inscription des élèves. Désormais, il est possible à une commission scolaire de «permettre une dérogation à une disposition du régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves» (art. 222), à condition que les critères d'admission de ce projet ne soient pas ceux de l'école entière : «ils ne peuvent avoir pour effet d'exclure de l'école de son choix l'élève qui a le droit d'être inscrit dans cette école» (art. 239).

C'est dans une optique de décentralisation des pouvoirs de décision que la loi 73 vint réaffirmer la capacité des commissions scolaires en ce qui a trait à la dérogations de certaines matières dans le cadre d'un programme particulier. Cette loi, sanctionnée en décembre 2004 par le gouvernement Charest, semble favoriser

---

<sup>33</sup> Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996). 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission sur les états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

depuis le développement de programmes pédagogiques particuliers dans l'ensemble des écoles publiques québécoises. De plus en plus, la tendance semble être à la décentralisation des pouvoirs vers les conseils d'établissements et les commissions scolaires, et à la remise du choix de l'école fréquentée entre les mains des parents. Dans un mémoire remis à l'attention du gouvernement, dans le cadre de la loi 73, la fédération des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) encourage cette décentralisation des pouvoirs :

Les directions voient d'un bon œil toute décision favorisant la prise en charge de l'école par son milieu et ses gens, dans la poursuite de la vision d'**Une école autonome et responsable**.

Dans la mesure où le principe de la dérogation favorise les conditions d'apprentissage, de réussite et de motivation des élèves à prendre en main leur projet éducatif, la FQDE s'en trouve satisfaite.<sup>34</sup>

Si d'une part les pouvoirs de décision, quant aux dérogations au régime pédagogique ou au mode de sélection des élèves, appartiennent désormais aux Commissions scolaires, il semblerait qu'on assiste également à l'émergence d'un mode de financement décentralisé, issu du privé. Plusieurs écoles mettent en place des fondations afin de pallier au manque de financement chronique des établissements publics. Si ces initiatives locales permettent de combler certains manques, tels du matériel plus adapté ou des activités parascolaires, on convient que le recours au financement privé vient court-circuiter les mesures mises en place par la Réforme Parent quant au financement des Commissions scolaires. Ces mesures, souhaitant corriger les inégalités socio-économiques des différentes commissions scolaires, étaient au cœur des politiques de démocratisation du système scolaire québécois. Les fondations, à ce titre, viennent contourner cet outil de financement afin de mieux profiter des moyens de la collectivité. La montée du pouvoir de décision local s'effectue donc parallèlement à cette décentralisation des modes de financement, venant creuser le fossé des inégalités entre établissements. Il faut aussi ajouter que ce contexte est accompagné de la mise en place de nouveaux outils pour comprendre les effets de l'éducation. Le nouvel intérêt pour la persévérance scolaire va de pair avec un lot d'enquêtes s'attachant à différentes

<sup>34</sup> Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, *Mémoire présenté à la Commission de l'enseignement sur le projet de loi 73*, décembre 2004, p.6.

variables pour comprendre les trajectoires étudiantes : genre, origine géographique, langue parlée ou type d'études (temps plein ou partiel) sont mobilisés afin d'expliquer le décrochage. Comme le font remarquer Lessard, Voyer et Ollivier, ces nouveaux outils mis en place par les acteurs du système scolaire évitent généralement l'origine sociale des élèves et étudiants, ce qui rend plus ardu de corriger le tir en matière d'égalité scolaire. Des interrogations, posées par les auteurs, doivent ici être relayées :

Doit-on voir dans cette absence de toute indication sur les inégalités sociales une volonté politique de ne pas trop chercher à connaître l'état des lieux, dans le contexte néolibéral actuel, lequel, de toute évidence, pousse vers l'accroissement des inégalités? Est-ce le triomphe d'une approche technocratique qui aborde l'éducation comme l'affaire d'une organisation devant produire au meilleur coût un service de qualité pour des clients aux besoins multiples et différenciés? Ici, l'institution scolaire n'apparaît pas tant aux prises avec des contradictions fondamentales (égalité/inégalité, unité/diversité, démocratisation/sélection, culture savante/habitus de classe), que comme plus ou moins efficace et rationnelle dans la poursuite de ses buts. Est-ce enfin l'alignement sur les façons de représenter la réalité scolaire de plus en plus «mondiale», légitimées par les grands organismes internationaux? Il y a probablement un peu de tout cela.<sup>35</sup>

En d'autres mots, nous pourrions observer que d'une logique institutionnelle (du mode de reproduction politico-institutionnel, écrivait Michel Freitag), nous semblons glisser présentement dans une logique de marché (mode de reproduction décisionnel-opérationnel), encourageant la décentralisation, la prise en charge locale et la mise en concurrence des établissements, dans une perspective de qualité et d'excellence. Le discours sur la reproduction par l'école est évacué au profit de la gestion des ressources humaines, budgétaires et éducatives. En parallèle, la *prise en main* individuelle du *projet éducatif* est encouragée : la réussite devient chose de responsabilités individuelles. Ces circonstances sont-elles à même de laisser suspecter un changement majeur dans les institutions scolaires, changement qui les subsume et qui relèverait de la régulation même des rapports sociaux? Michel Freitag, bien qu'il ne statue pas sur le sort de l'école québécoise, avance que nos sociétés sont bel et bien face à un changement de mode de reproduction :

<sup>35</sup> Lessard, Ollivier, Voyer, *op.cit.* p.71.

À une régulation des rapport sociaux par l'institution *a priori* de règles générales sanctionnées de manière idéalement uniforme va donc succéder un nouveau régime de contrôle direct de la réalité environnante, tant sociale que naturelle, qui va procéder *a posteriori* et localement de manière stratégique, pragmatique, procédurale et opérationnelle par adaptation, programmation, décisions, le tout en fonction non plus d'une référence universaliste à un principe commun et abstrait de légitimité, mais selon des critères circonstanciels d'efficacité et dans un contexte par définition mobile de rapports de force.<sup>36</sup>

### 1.1.5 Un changement de mission pour l'école publique?

De nombreux écrits convergent sur la question des mutations actuelles des systèmes d'éducation des sociétés postindustrielles. Si d'une part l'on impute ces changements à l'implication croissante des grands organismes internationaux (OCDE et al.), on remarque d'autre part une tendance généralisée à la libéralisation du *marché* scolaire. Ces changements s'inscrivent dans une temporisation adoptée par de nombreux auteurs, dont Carugati et Selletti (2000), Lessard, Olliver et Voyer (2001) ou Grootaers (2008), qui y voient trois étapes distinctes : a) le droit à l'instruction pour tous, caractérisé par l'ouverture sélective des classes moyennes aux enfants d'origine populaire (qu'on pense au cours classique, par exemple); b) la démocratisation de l'enseignement, qui prendrait racine au Québec à partir du rapport Parent, caractérisé par un principe d'égalité des chances généralisée, bien inscrite dans une social-démocratie qui se veut généreuse, et c) l'orientation vers le marché, mêlé à la promotion de la liberté de choix en matière d'école et à une nouvelle définition de l'égalité des chances. Ces trois moments mettent en lumière les changements idéologiques qui ont traversé le système scolaire québécois.

Notre recherche s'intéresse particulièrement au troisième moment alors qu'on assiste progressivement à l'abandon partiel du projet publique au profit de logiques plus individuelles et consuméristes. Jocelyn Berthelot, sociologue de l'éducation, illustre ce changement de paradigme dans le domaine de l'éducation en soulignant

<sup>36</sup> Michel Freitag, «Pour une théorie critique de la postmodernité», *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 2002, p.77.

le passage d'une logique publique (valeurs d'équité, de justice et de solidarité, principes de citoyenneté et de démocratie) vers une logique de marché de l'éducation (concurrence entre les établissements, accent sur les choix individuels sans égards à leurs conséquences sociales, fixation sur les seuls résultats quantifiables, transformation de la connaissance en marchandise, éducation centrée sur les besoins du marché, etc.)<sup>37</sup> Plutôt que d'y voir un passage historiquement marqué, par le remplacement d'une logique par une autre, on remarque que ces tensions cohabitent toujours au sein du système d'éducation québécois alors que les forces en jeu disputent ce terrain essentiel de la constitution de la société.<sup>38</sup> Ce conflit, polarisé entre les défenseurs du système public et ceux du système privé - ou d'un plus grand choix en matière d'*offre scolaire* - ainsi que ses enjeux, est illustré de manière très fine dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, rapport identifiant les écueils et les inquiétudes suscitées par une telle réalité<sup>39</sup>. Nous résumerons ici quelques aspects : accélération de la concurrence entre le public et le privé, élargissement de l'offre de projets pédagogiques particuliers dans les écoles publiques et *professionnalisation* des parents.

### Concurrence accélérée entre le public et le privé

Il faut rappeler que le système scolaire québécois compose avec une particularité : les écoles privées sont financées à la hauteur du deux tiers de ce qu'en coûterait un élève dans le système public. De par ce financement, ces écoles sont aptes à offrir des programmes qui sont accessibles aux familles des classes moyennes. Ce sont ces mêmes familles qui sont visées par les programmes spéciaux offerts par des écoles publiques qui espèrent ainsi retrouver cette *clientèle* semblant désertier les

<sup>37</sup> Jocelyn Berthelot, 2006. *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : vlb éditeur, p.122.

<sup>38</sup> Voir Conseil supérieur de l'éducation. *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*.

<sup>39</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Avril 2007.

Polyvalentes au profit des Académies. Il faut également noter que la concurrence entre ces établissements aux vocations différentes est exacerbée depuis quelques années par la publication par *l'Actualité* d'un palmarès des écoles secondaire produit par l'Institut Économique de Montréal. Ce palmarès, en comparant les institutions privées et publiques, occulte les différences de vocation de ces deux réseaux, le second acceptant tous les élèves durant la scolarité obligatoire<sup>40</sup>. Fortement contesté par différents groupes de la société civile, il a été remanié par l'ajout d'indicateurs sensés rendre compte de la diversité de l'offre scolaire et des contingences particulières à certains établissements. Faisant une pause en 2009, l'équipe du palmarès promet de revenir en force en 2010, en invoquant le droit à une éducation de qualité et la défense de l'école publique, à force de salves anti-syndicales et de promotion du libre-choix de l'établissement.<sup>41</sup>

### **Augmentation de la présence des projets pédagogiques particuliers**

Si on sait qu'en 1998, on comptait 400 écoles à vocation particulière dans l'ensemble de la province, on dénombrait, en 2002, 702 écoles à volet particulier, soit 27% des écoles primaires et secondaires, la majorité mettant en pratique une sélection à l'entrée. Ces projets sont surtout développés en région métropolitaine. En 2003, c'était un tiers des écoles montréalaises publiques qui offraient des programmes particuliers<sup>42</sup>. Du côté des écoles internationales, le site internet de la *Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie* dénombre, pour l'année 2010, 106 établissements secondaires francophones dispensant le programme<sup>43</sup>. Alors que la Commission scolaire de Montréal (CSDM) a levé en avril 2002 le moratoire sur les écoles à projet particulier, on peut penser que cette décision politique a probablement modifié la donne. En 2007, un rapport du Conseil Supérieur de l'éducation identifie les «effets positifs» et les« risques de dérives»

<sup>40</sup> Hélène Béchar, «L'ouverture à tous les élèves :une force de l'école publique», Revue Options, CSQ, Automne 2003, no.22, pp.33-40.

<sup>41</sup> Site internet du Palmarès des écoles secondaires du magazine L'Actualité, <http://www.lactualite.com/societe/education/palmares-des-ecoles-secondaires>

<sup>42</sup> Marcel Robert et Jacques Tondreau, *op.cit.*, p.44.

<sup>43</sup> <http://www.sebiq.ca>



issus de la diversification de l'offre éducative dans les écoles publiques : formation de base améliorée, reconnaissance de champs d'intérêt dans divers domaines, «un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés», des «parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire», des «commissions scolaires et des écoles secondaires plus dynamiques», mais aussi, du côté des dérives possibles, «l'éclatement de la formation commune», l'«exclusion de certains jeunes», «l'écémage de la classe ordinaire», l'«iniquité dans la tâche d'enseignement et l'inégale répartition de la charge d'intégration des personnes ayant des handicaps ou des problèmes d'apprentissage»<sup>44</sup>. Malgré les mises en garde et recommandations émises par le Conseil Supérieur de l'Éducation, cette tendance semble vouloir s'accélérer. Comme le souligne le Conseil,

le réseau public est aspiré dans une logique de marché et, comme le financement est fonction du nombre d'inscrits, la concurrence s'installe rapidement. L'approche client et la vente de produits éducatifs font désormais partie du vocabulaire de l'école secondaire, tant publique que privée.<sup>45</sup>

### **Professionnalisation des parents**

La remise des pouvoirs de décision aux instances locales, de pair avec la diversification de l'offre scolaire, demande une plus grande implication des parents dans les prises de décision, qu'elles soient relatives à la *carrière scolaire* de leur enfant ou au sort de l'établissement. Sous le vocable de démocratisation, c'est un nouveau rapport au service public qui s'instaure présentement, comme le soulignent Lessard, Ollivier et Voyer;

Aujourd'hui, l'évolution des politiques éducatives [...] nous conduit à une redéfinition de l'égalité des chances, celle-ci étant dorénavant liée à une forme de démocratie locale, une démocratie de consommateurs, à la fois

<sup>44</sup> En 2005-2006, 958 000 élèves fréquentaient l'école primaire ou secondaire au Québec. Sur ce nombre, près de 16% étaient considérés comme ayant des problèmes d'apprentissage, d'adaptation, ou encore des handicaps. Il faut souligner que l'intégration se fait, pour la majorité des cas, dans des classes régulières du secteur public. Donné tiré de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Avis au ministère de l'éducation, du loisir et du sport*, version abrégée, Avril 2007, pp.13-16.

<sup>45</sup> *Idem*, p.16.

usagers et gestionnaires de l'éducation.<sup>46</sup>

Cette «démocratie de consommateurs» s'assoit sur une nouvelle conception de l'égalité entre *citoyens-usagers*, qui, on le sait, n'ont pas tous les mêmes moyens, mais surtout, la même connaissance fine des ressorts du système. Roger Baillon a, parmi les premiers, identifier cette nouvelle réalité dans le milieu scolaire : la professionnalisation des parents, qui endossent le rôle de *consommateurs d'école*<sup>47</sup>. Baillon explique comment, au vu de la libéralisation de l'offre scolaire dans une société méritocratique, les parents se dirigent stratégiquement dans le labyrinthe scolaire, mué par une logique de consommation, afin d'assurer à leurs enfants la meilleure formation dans cette course. Les paramètres de cette course ne sont pourtant pas également connus par tous : plusieurs études reconnaissent qu'un certain contexte culturel favorisera certains choix et certaines connaissances d'initiés. Comme le soulignent Dubet et Martuccelli,

La complicité des classes moyennes et de l'école conduit à une logique des choix scolaire qui accentue considérablement les inégalités de parcours. Il ne s'agit pas seulement d'une inégalité culturelle, mais aussi d'une inégalité stratégique fondamentale.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Lessard, Ollivier, Voyer, *op.cit.* p. 78.

<sup>47</sup> Voir Roger Baillon, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

<sup>48</sup> François Dubet et Danilo Martuccelli, *op.cit.*, p.339.

## 1.2. Interroger les contradictions du système scolaire : représentations de soi, de l'autre et du monde

Comment traiter cette contradiction fondamentale, inacceptable pour des esprits humanistes et bourgeois qui défendent la liberté de la personne et ses droits inaliénables, si ce n'est par une construction sociocognitive permettant de justifier le fonctionnement inégalitaire sans que soient remis en cause les systèmes scolaires et l'idéologie égalitaire?<sup>49</sup>

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchés sur la dimension spécifique du sens octroyé par les acteurs. Les entrevues menées auprès d'élèves de cinquième secondaire d'une école publique ont tenté d'illustrer la problématique suivante : quels sont les impacts d'un changement de structure scolaire sur leurs représentations du monde social? Plus précisément, quels impacts peut avoir l'instauration d'une structure ségrégative, telle que la mise en place d'un programme d'élite, auprès des élèves fréquentant une école secondaire publique? Comment conçoivent-ils les facteurs justificatifs de cette situation? Quelle représentation de la société rend possible l'acceptation de ce genre de structure? Est-ce que la position des acteurs (PEI ou régulier) modifie les représentations? D'autres questions se posent, au niveau des idéologies reliées à l'école publique. Les parents des élèves du PEI ont opté pour l'école publique, que ce soit pour des questions de proximité géographique, de finance ou des questions plus sociales ou politiques. Comment les acteurs en jeu réussissent-ils à concilier la représentation de la vocation d'une école publique avec la mise en place de groupes voués à promouvoir l'élite scolaire, venant partiellement court-circuiter l'idéal d'égalité des chances?

De plus, des questions relatives à la réussite scolaire seront posées. Du côté du PEI, comment les élèves font-ils pour justifier la mise en place de leur programme? Privilège social, don intellectuel ou degré de motivation? Quel est le facteur justificateur de la séparation des élèves? Comment les élèves du PEI réussissent-ils à concilier cognitivement l'incitatif à l'ouverture et à l'engagement social et la vocation de l'école de masse, où l'on tentait de promouvoir l'égalité des chances via

<sup>49</sup> Felice Carugati et Patrizia Selleri, «Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales», *op.cit.*, p.5.

la mise en place de groupes hétérogènes? Du côté des élèves du régulier, Conçoivent-ils la structure scolaire comme étant injuste, ou comme venant répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques? Conçoivent-ils le cheminement scolaire comme étant un lieu où tous ont la chance de réussir ou plutôt comme un domaine où tout est joué d'avance? Le destin s'explique-t-il par une grammaire ouverte ou fataliste, égalitariste ou classiste ?

Nous verrons donc, dans le chapitre qui suit, différentes études traitant des enjeux liés à cette problématique. En premier lieu, nous explorerons le rapport entre justice et égalité qui semble au cœur de ces politiques scolaires. Cette distinction, notamment entre différentes théories de la justice, nous permettra de voir si ces théories, et leur institutionnalisation dans des formes scolaires, ont un impact sur les sentiments de justice ressentis et exprimés par les répondants de notre enquête<sup>50</sup>. En second lieu, nous explorerons la littérature traitant de la ségrégation scolaire et de ces effets sur les élèves : effet-maître, effet-classe, homogénéité ou hétérogénéité, exclusion... différents concepts seront alors examinés afin de comprendre les dynamiques psychosociales s'inscrivant dans l'expérience scolaire.

---

<sup>50</sup> Le sentiment du justice tel qu'explicité dans *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, De Boeck, 2009.

## CHAPITRE II

### JUSTICE, MÉRITE, ÉGALITÉ : LA SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE FACE AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES

-Le premier [type de problèmes] est la place de l'école dans une structure sociale traversée par les mécanismes de l'exclusion. Il importe de savoir ce qui relève de la société et ce qui relève de l'école. Autrement dit, quelle est la place de l'école dans une structure sociale développant des processus d'exclusion?

-Le second type de problèmes concerne l'analyse des mécanismes proprement scolaires qui engendrent une relégation scolaire, elle-même déterminante dans la formation des parcours d'exclusion.

-On peut, enfin, évoquer les conséquences de cette mutation structurelle sur la nature des expériences scolaires elles-mêmes, celles des professeurs et celles des élèves.<sup>51</sup>

Ces interrogations théoriques, telles que formulée par François Dubet, rejoignent en bonne partie les questions soulevées par ce présent travail. En effet, lorsque vient le temps d'explorer l'expérience d'élèves dans un contexte particulier, il apparaît central de parcourir les discours fondant ce contexte, afin d'ultérieurement voir comment ces discours imprègnent ou non les représentations des répondants. Ce discours sera appréhendé par les dimensions de la justice, de la méritocratie au consumérisme, puis par les facettes de la réussite (intelligence, donc, motivation et responsabilité). À travers ces différents discours, nous essaierons de cerner les dimensions symboliques des changements à l'œuvre, et les répercussions qu'ils ont sur les élèves.

---

<sup>51</sup> François Dubet, «L'école et l'exclusion», 2001, p.43.

## 2.1 Justice sociale, justice scolaire

Hannah Arendt, dans *La crise de la culture*, exprime une préoccupation qui est au fondement même de la question éducative : comment transmettre un monde aux nouveaux venus. Ce questionnement, qui prend toute son acuité au XX<sup>e</sup> siècle, au regard des ruptures et des horreurs qu'a vu naître notre siècle, est relayé par les philosophes, sociologues et experts de l'éducation, au gré des réformes scolaires et des discussions sur les formes pédagogiques. Comment transmettre un monde, soit, mais surtout quel monde transmettre? Cette question, qui pouvait aller de soi avant l'ère moderne, prit toute son acuité au moment de la modernité, où le projet éducatif se conjugue avec progrès. Si les écrits sur l'éducation fleurissent dès la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est aussi parce que la poursuite de la tradition ne va plus de soi. Si autrefois l'éducation n'était pas problématisée de la même façon, c'est peut-être que cette passation, ce legs d'une génération à une autre, se faisait, tout simplement, au gré des usages et des us que l'on admettait comme étant bons. Or, le siècle des Lumières, avec son lot de remises en question et de bouleversements, a appelé les hommes de connaissance à réfléchir sur l'éducation populaire, afin de renverser les privilèges anciens et de faire *reculer l'ignorance*. Avec la Modernité, on assiste à la naissance du projet pédagogique national, à la création de l'école populaire. De pair avec un développement sans précédent des sciences en Occident, on souhaite développer une école qui serait *rationnelle*, et dont les méthodes seraient scientifiquement fondées, toujours dans un esprit humaniste. L'école s'inscrivant dans un projet de changement social, elle est inextricablement liée à la justice.

Si au XIX<sup>e</sup> siècle on s'interrogeait sur les possibilités d'émancipation du peuple et sur les conditions pouvant être mises en place par les institutions scolaires, le débat semble glisser de plus en plus sur les questions plus économiques de *diplomation* et de société du savoir, sur trame de compétition mondialisée. Les discours sur l'école et les inégalités face à cette dernière ne partent plus de cette prémisse de Johannes Heinrich Pestalozzi, pédagogue suisse inspiré des idées de Rousseau :

Voici longtemps déjà, ah! Depuis mes années de jeunesse, mon cœur se soulevait, tel un puissant fleuve, à la seule et unique pensée de tarir la source de la misère où je voyais le peuple enlisé autour de moi.<sup>52</sup>

Sur les sources de la misère du peuple, Pestalozzi se faisait radical : l'éducation populaire ne permet pas aux enfants des classes pauvres de bien comprendre les fondements de la connaissance. Pour lui, il ne fallait pas se laisser berner par les progrès apparents qui améliorent la vie des plus simples : ni l'éducation *socratique*, ni les maisons blanchies à neuf, ni la richesse croissante tirée du tissage du coton n'étaient à même de sortir les gens de la misère. Il faut souligner le caractère non-économique du diagnostic : jamais Pestalozzi n'estime que l'amélioration des conditions de vie du peuple passe par l'amélioration des conditions matérielles. Au contraire, il croit que c'est la maîtrise des capacités intellectuelles, inextricablement liée à une force morale, qui est à même d'assurer l'émancipation du peuple. À la même époque, Joseph Jacotot, professeur français et révolutionnaire, croyait que l'éducation devait mettre à mal le préjugé sur l'inégalité des intelligences afin de transformer une société fondée sur le mépris<sup>53</sup>. Cette vision appelle, encore aujourd'hui, les intervenants de l'éducation à réfléchir sur l'impact des représentations que les maîtres entretiennent à l'égard de leurs élèves sur la réussite de ces derniers.

On voit que la réflexion sur le lien entre l'école et la société, pensé à l'aune d'un idéal de la justice, s'est profondément ancré dans notre manière de penser l'éducation et ce, dès la fin du XVIIIe siècle. Nous explorerons donc ici quelques théories de la justice qui influent sur le milieu scolaire, avant de nous pencher plus précisément sur les tensions entre justice et éducation. Nous creuserons ensuite plus spécifiquement le point nodal de l'égalité des chances, qui se conjugue de plusieurs manières. Par la suite, nous verrons comment la sociologie a abordé la question de la reproduction des inégalités par l'école.

<sup>52</sup> Johannes Heinrich Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p.45.

<sup>53</sup> Voir Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*.

### 2.1.1 Quelques principes de justice

Les changements institutionnels évoqués au premier chapitre démontrent que les idéologies structurantes relatives à la justice sont en pleine mutation. Même d'évoquer le principe d'égalité des chances ne semble pas faire consensus puisque des contenus provenant de plusieurs horizons philosophiques peuvent s'y glisser. Les théories de la justice qui s'affrontent dans le domaine scolaire pourraient se décliner d'après ces différents courants de la philosophie politique : utilitarisme, égalitarisme, libertarisme et égalitarisme libéral (Waltenberg, 2008). Nous croyons utile de résumer ces différentes approches afin de mieux caractériser les changements dont nous faisons état. De plus, il faut voir comment ces différentes approches de la justice seront liées à certains débats sur l'égalité : égalité des chances (d'accès), égalité de traitement, ou égalité de résultats. De même, les conceptions utilitaristes, que nous explorerons en premier lieu, peuvent difficilement statuer sur un tronc commun minimal nécessaire à tous.

L'utilitarisme est caractérisé par une approche agrégationniste : «une société juste est une société satisfaite», par l'accumulation des satisfactions individuelles. Le critère d'utilité, dans cette approche, est défini par le bien-être de chaque individu, les critères de ce bien-être étant relatifs aux besoins de chaque personne. Dans cette perspective, il n'est pas question de convaincre les gens de suivre une scolarité obligatoire pour changer la distribution des positions sociales ; les désirs et aspirations seront relativisés : en effet, peut-être que l'effort nécessaire à l'atteinte de certains niveaux dans le système scolaire pourrait amener certains élèves *moins doués ou paresseux* à un moins grand bien-être. Cette approche, qui réduit le social à l'utilité des individus, inscrit le rapport entre moyens/effets de l'éducation dans une équation coût-bénéfices qui n'est pas à même de témoigner, et de la complexité du social, et des multiples effets de l'éducation (sur la santé, l'alphabétisation, la richesse, le statut social, sur les enfants, sur l'embauche, sur le climat social...<sup>54</sup>).

---

<sup>54</sup> Voir «Quels effets mesurer» dans Christian Baudelot et François Leclerc dir., *Les effets de l'éducation*, pp. 26-29.



Le second courant dit égalitariste rejette l'inégalité comme telle puisqu'elle est perçue comme moralement inacceptable. Certains égalitaristes plus radicaux prônent une égalité des résultats, plutôt qu'une égalité de traitement, afin de rendre la société elle-même moins inégalitaire. Certaines politiques inspirées de ce courant reposent sur la discrimination positive, l'hétérogénéité des classes et des écoles, etc. Ce courant serait lié à l'idée d'égalité de résultats, qui exclue *de facto* une égalité de traitement, et qui implique la mise en place de politiques compensatoires venant donner plus à ceux qui en ont le moins. Certains s'opposeraient à cette conception radicale, au nom d'un conflit avec d'autres impératifs moraux, «notamment celui qui nous interdirait l'esclavage des mieux dotés au profit de ceux qui le sont moins<sup>55</sup>».

Un troisième courant en matière de justice scolaire se rapprocherait du libéralisme de Nozick. Si pour ce dernier une société juste est une société où les individus sont libres, l'absence de barrière concernant l'accès de chaque individu à l'éducation serait l'un des fondements de ce mouvement. Nous retrouvons ici un écho de la théorie du capital humain, telle qu'illustrée chez Gary Becker, pour qui chacun doit être libre de développer son capital humain comme il l'entend alors que l'on doit confier au marché le financement de l'éducation. On retrouve dans cette ligne d'idée l'implantation du bon d'éducation (*voucher*), tel que défendu par l'Institut Économique de Montréal (IEM)<sup>56</sup> et mis en pratique dans certains états américains, ou encore au Chili. Dans ces conditions, alors que l'école est fondamentalement perçue comme un bien privé, l'accès aux enfants des classes populaires serait assuré par une forme de charité, l'école se souciant alors plus du processus même que du résultat final. Ici, nous assisterions à une certaine égalité d'accès (en théorie), donc, mais sans garantie d'égalité de résultat. Il faut voir aussi comment ces théories occultent souvent les inégalités de départ ainsi que la reproduction par l'école, tout en refusant de principe toute intervention étatique.

<sup>55</sup> À propos de Will Kymlicka, voir Hervé Pourtois, «Pertinence et limites du principe d'égalité des chances», p.53.

<sup>56</sup> Voir Sylvain Bernier, *Le choix de l'école pour tous, un projet de bons d'étude adapté au Québec*, Cahier de recherche de l'Institut économique de Montréal, janvier 2003.

En dernier lieu, Waltenberg définit l'égalitarisme libéral, inspiré des théories de John Rawls, comme étant un compromis entre égalité, liberté et efficience. La théorie de la justice, qui induit une répartition des biens à l'avantage des moins nantis au départ, implique 2 principes venant ordonner les inégalités socio-économiques : le *principe de différence* («qu'elles bénéficient notamment aux individus les moins inavantages») et le *principe d'égalité équitable des chances* («qu'elles soient attachées à des fonctions et positions auxquelles tous, à talents donnés, ont le même accès»)<sup>57</sup>. Cette dernière approche serait une approche promouvant une égalité d'accès, mais qui se soucie de questions relatives à l'égalité de traitement et de résultats, sans que ces derniers principes soient premiers dans l'attribution des ressources. Le système éducatif québécois serait issu de cette famille philosophique, étant le fruit d'un compromis entre impératif d'égalité démocratique et structures libérales.

### 2.1.2 Justice en milieu scolaire : le nœud de l'égalité des chances

D'évoquer ces quatre courants en matière de justice permettra de mieux distinguer les changements actuels au sein du système éducatif québécois. Si le système du rapport Parent naissait du compromis entre l'égalitarisme et le libéralisme (relativement près de la proposition rawlsienne), les changements actuels laissent croire que la logique libertarienne semble gagner en force, au vu des politiques en matière de différenciation des cheminements allant de pair avec une hausse des coûts d'accès. Évidemment, cette éducation se faisant toujours de par les services publics, il est clair que ce libéralisme ne se manifeste que par des tendances sous-jacentes, et non pas dans l'ensemble de l'organisation scolaire. Le système scolaire québécois semble toujours dynamisé par la tension entre égalité démocratique et

---

<sup>57</sup>Fabio D. Waltenberg, 2008. «Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation», Dupriez, Vincent, Orianne, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Éditions Peter Lang, Berne,, p.40.

mérite individuel, bien que l'idéal d'une égalité démocratique semble céder le pas à une égalité de consommateurs. C'est ainsi que l'analyse de la justice en milieu scolaire, dans le cas de l'étude actuelle, nécessite de faire le détour par la question de l'égalité des chances, ce concept qui soutient les politiques scolaires depuis plus d'une quarantaine d'années, bien que ces politiques puissent être teintées tantôt d'un égalitarisme radical, tantôt d'un utilitarisme axé sur la formation professionnelle, selon les agents qui formulent le concept. Comme le souligne Derouet, «l'idéal d'égalité des chances reposait sur un compromis entre deux principes : l'exigence civique d'égalité et la nécessité d'opérer une sélection qui prépare la division du travail.<sup>58</sup>» Et c'est cette tension que nous explorerons ici, en faisant en premier lieu la généalogie du concept, pour ensuite en visiter les différentes facettes pour finalement voir comment ce concept opère dans l'école contemporaine, en rapport constant avec l'idée d'un individu absolument autonome et responsable de sa destinée, pilotant son éducation sous le mode d'un investissement personnel.

### **Une course où l'on part égaux?**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le progressisme des Lumières a marqué le domaine éducatif d'une telle manière que l'onde en est toujours visible aujourd'hui : l'éducation a été surtout perçue, à partir de la fin du XVIIe siècle, comme un vecteur de changement social. Le projet éducatif se mêlait au projet politique et, que l'on parle d'émancipation populaire ou d'instruction publique, le sort des individus était lié au sort de la nation : il fallait éduquer les plus humbles pour leur permettre de sortir de la misère et de participer un tant soit peu à l'essor de la Nation. Comme le résume Grootaers, il était question de

(...) substituer une élite du talent et du mérite personnels (liés aux aptitudes de l'individu mais aussi à son travail et à ses efforts pour les développer et les concrétiser dans des réalisations sociales reconnues, les «œuvres») à une élite des privilèges (dus au simple fait de la naissance).<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Jean-Louis Derouet, «La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique», p.14.

<sup>59</sup> Dominique Grootaers, «Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie», p.118.

C'est de ce ferment initial qu'est né le concept d'égalité des chances, concept bien ancré dans la philosophie libérale, et qui consiste en un compromis entre d'une part une visée d'égalité sociale et d'autre part une promotion sociale liée au mérite des individus. François Dubet résume ainsi la situation : «les sociétés démocratiques reposent sur le postulat de l'égalité fondamentale des individus [...]. Ce postulat est aussi celui d'une égale liberté, d'une égale capacité d'agir et de choisir ce qui est bien pour soi.<sup>60</sup>» Ainsi, un ordre inégalitaire pouvait être maintenu, mais dans une organisation raisonnable (lié à l'émergence de la *raison probabiliste*). Les plus méritants devaient ainsi, peu importe leur origine sociale (du moins en théorie), occuper les postes les plus élevés, et ce, tout en étant au service de la société. Le concept d'égalité des chances ne suppose ni une égalité de départ, ni une égalité en fin de course. De fait, l'égalité des chances repose, comme le souligne Perrenoud, sur le postulat des aptitudes naturelles plus ou moins grandes présentes chez les individus<sup>61</sup>, mais également, comme le souligne Dubet, grâce à l'égalité qui est «la condition préalable à la mesure du mérite<sup>62</sup>». L'évaluation de ces aptitudes, qu'elles soient évoquées sous les termes de dons, de talents ou d'intelligence, a suscité la mise en place d'outils *scientifiques* permettant la mise en œuvre d'une méritocratie *véritable*, soit au plus près d'une situation d'*inégalité juste*, pour reprendre l'expression de Dubet. Ainsi, la méritocratie, telle une compétition, implique des règles qui s'appliquent à tous, et qui permettent, théoriquement du moins, à tous de gagner, selon les talents ou les énergies déployés.

### **Deux concepts ordonnateurs de la méritocratie: intelligence et volonté**

L'édifice méritocratique repose sur des fondements qui vont bien en deçà de la massification scolaire des Trente Glorieuses. L'égalité des chances est fille de la Modernité, et d'un idéal de progrès basé sur une organisation rationnelle de la société. En mettant fin aux privilèges et en mettant au pouvoir des hommes de

<sup>60</sup> François Dubet, «La tragédie de la justice scolaire», p.365.

<sup>61</sup> Philippe Perrenoud, *L'exigence d'égalité devant l'éducation : quelques réflexions*, Genève, Service de la recherche sociologique, document de travail non-publié, 1981, p.95.

<sup>62</sup> François Dubet, «Conflits de justice à l'école ou au-delà», p.45.

progrès et de talent, on croyait renverser les inégalités en rendant la société juste et efficace. Comme le contestait déjà le pédagogue Joseph Jacotot au début du XIXe siècle (Rancière, 1987), l'école moderne, sous ses dehors démocratiques, reproduisait sournoisement un préjugé tenace, celui de la stricte hiérarchisation entre les intelligences. La méritocratie a en effet pu compter, pour se populariser, sur l'acceptation généralisée de l'idée d'une intelligence comprise comme «une sorte de substance dont chacun disposerait dès sa naissance en quantité donnée, et variable d'un individu à l'autre.<sup>63</sup>» Bien que les recherches contemporaines remettent en question le concept d'intelligence et son utilisation, les enquêtes sur les représentations sociales de l'intelligence, dont celle de Mugny et Carugati, en 1985, démontrent que l'intelligence est toujours perçue comme une disposition stable, relativement innée. Par contre, cette conception innéiste n'est pas monolithique, mais multi-factorielle : on adhère souvent à la théorie des types d'intelligence, qui ne vont pas sans une certaine hiérarchisation de ceux-ci<sup>64</sup>. Raty et Snellman précisent que l'intelligence est reliée à des stéréotypes sociaux : «an intelligent person cannot be just anyone<sup>65</sup>».

Il semblerait que la massification scolaire, opérée lors des Trente Glorieuses, aurait ouvert la porte à des pratiques de psychométrie venant justifier la différenciation des cheminements. Ces pratiques, basées sur l'idée d'une distribution normale, inscrivaient les capacités cognitives des élèves sur cette *Bell Curve* vivement contestée (Samelson 1979, Duru-Bellat et Fournier, 2007) . Rätty et Snellman démontrent comment ces hiérarchisations de l'intelligence ont mené à une distinction entre deux types de réussite : les doués authentiques (*genuine achievement*) et les faux-doués (*pseudo-achievement*), venant renforcer la représentation de douance réservée aux enfants issus le plus souvent des classes dominantes. La réussite des *doués authentiques* reposerait sur leur talent naturel, leurs capacités spontanées et innées, tandis que celle des faux-doués serait plutôt le fruit de «*school-skills*»

<sup>63</sup> Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, p.31.

<sup>64</sup> Voir Gabriel Mugny et Felice Carugati, *Social representations of intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

<sup>65</sup> Hanny Raty et Leila Snellman, «On the social fabric of intelligence», *Papers on Social representations*, vol.4, 1995, p.3.

provenant d'un travail acharné, de mémorisation et de conformité aux instructions données. Cette dualité, constatée dans les documents gouvernementaux finois, viennent confirmer pour Rätty et Snellman le rôle que la hiérarchie des intelligences joue au cœur des politiques éducatives :

The theory of social giftedness, too, demands social treatment for the gifted and seeks to naturalise individual differences by suggesting that intelligence is a gift, mainly a theoretical one, that is divided unequally among the population.<sup>66</sup>

Si l'intelligence semble jouer un rôle idéologique dans la structure scolaire contemporaine, les représentations sociales de l'intelligence viennent modifier les représentations de soi ainsi que les pratiques des élèves qui évoluent au sein de l'école. Comme le soulignent Carugati et Selleri (2000),

[...] les représentations sociales ( de l'intelligence en tant que «don») jouent-elles une première fonction en contribuant à maîtriser symboliquement les expériences sociales dans ce qu'elles ont d'inexplicable et en organisant cognitivement les multiples facettes qui caractérisent les phénomènes affublés de l'étiquette «d'intelligence». Elles ont également une deuxième fonction, toute aussi essentielle, qui consiste à définir les identités sociales des sujets qui les partagent et qui les modulent.<sup>67</sup>

En effet, la représentation que les élèves ont de leur propre intelligence, ainsi que de la différence qui existe entre cette dernière et celle des autres élèves, viendra transformer leur réussite scolaire. De nombreuses études (Toczek, 2007, Dutrévis, 2004) viennent confirmer cette tendance observée en psychologie sociale : chez les moins «doués», «cette «réputation d'infériorité» renvoie, en psychologie sociale, à une intériorisation progressive des stéréotypes négatifs correspondant à son groupe d'appartenance.<sup>68</sup>» Un peu plus loin, Toczek souligne les enjeux du rapport au stéréotype : plus les enjeux d'évaluation sont importants, «l'augmentation de la pression liée à la crainte de confirmer le stéréotype peut détériorer les performances des élèves<sup>69</sup>». Une étude de Doudin et Martin, démontre que la conception de

<sup>66</sup> Hanny Rätty, Leila Snellman, *op.cit.*, p.5.

<sup>67</sup> Carugati, Selleri, *op.cit.* p.16.

<sup>68</sup> Marie-Christine Toczek, 2007. «L'intelligence à l'école, un concept à risques», in Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, p.196.

<sup>69</sup> *idem*, p.197.

l'intelligence des enseignants peut également modifier la réussite des élèves, selon qu'ils adoptent une conception innéiste ou constructiviste<sup>70</sup>. Une étude de Vézeau, Bouffard et Dubois, menée auprès de 487 étudiants universitaires au Québec, démontre un lien entre la conception de l'intelligence des étudiants et leurs buts d'apprentissage : «ce serait les personnes obtenant les rendements les moins élevés qui seraient davantage d'accord avec une conception dynamique de l'intelligence<sup>71</sup>», les élèves réussissant le mieux adhérant plus spontanément à une conception plus statique. Mais bien plus que la conception de l'intelligence, c'est la perception de sa propre compétence qui permet à une personne de bien réussir.

On pourrait résumer les études sur la représentation qu'ont les élèves de leur intelligence comme suit : si l'élève est convaincu de la fixité des aptitudes intellectuelles, toute réponse est une manifestation d'intelligence ou de non-intelligence. Le *feedback* de l'enseignant l'informe non seulement sur sa performance actuelle, mais aussi sur son potentiel intellectuel. L'enjeu est considérable : s'il réussit, il peut croire en son intelligence ; s'il échoue, il doit conclure en une incapacité définitive. À l'opposé, si l'élève conçoit l'intelligence comme une caractéristique altérable, la portée de ses démarches est d'une toute autre nature : une erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque à l'individu ; elle est tout simplement le signe d'une stratégie inappropriée.<sup>72</sup>

La *perception de sa propre compétence* laisse entrevoir une nouvelle variable, moins facilement mesurable que l'intelligence, et qui est de plus en plus présente lorsque vient le temps d'expliquer les inégalités scolaires. La volonté, ou motivation, vient, semble-t-il, remplacer le concept d'intelligence et recouvrir un ensemble de variables qui passent sous l'écran radar des statistiques. Les différences interindividuelles reposant sous le concept de motivation sont biffées au profit d'une vision volontariste de l'être humain : réussissent ceux qui sont à même de mobiliser cette qualité; «si on veut on peut». La méritocratie s'accommode nécessairement d'une ontologie populaire semblable, de la représentation d'un être motorisé principalement par la puissance de sa propre volonté, tel le baron de Münchhausen

<sup>70</sup> Voir Pierre-André Doudin et Daniel Martin, «Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants», *Revue française de pédagogie*, n126, 1999.

<sup>71</sup> Carole Vezeau, Thérèse Bouffard et Valérie Dubois, «Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage», *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, no.1, 2004, p.21.

<sup>72</sup> Marcel Crahay, *Psychologie de l'éducation*, p. 287.

se tirant lui-même par les cheveux. D'une même manière, le concept de démotivation mobilisé pour expliquer l'échec scolaire ne tiendrait pas la route selon plusieurs, dont Jean-Pierre Terrail. «On ne naît pas démotivé, on le devient<sup>73</sup>», au gré des épreuves et de l'intériorisation progressive de l'impuissance.

Décentrement du pouvoir, nouveaux impératifs pour l'individu, on ne demanderait plus au sujet postmoderne d'obéir, mais d'être autonome, d'être indépendant. Si l'autonomie n'est pas à bannir – on demande à l'école de produire des êtres autonomes, dotés de raisons, aptes à exercer leur faculté de jugement – , ces impératifs d'autonomie sont loin de garantir la liberté d'un sujet qui ne semble avoir d'autre choix que d'être absolument «affranchi» ou absolument dépendant. Danilo Martucelli souligne comment l'injonction d'autonomie et de responsabilisation ne permet pas à l'individu d'exercer réellement sa liberté puisque «les pressions faites sur l'individu pour qu'il affirme son «indépendance» se sont accrues en même temps que s'affaiblissaient les protections, les droits et les supports divers lui permettant justement d'y faire face.»<sup>74</sup> C'est en effet face à un univers normatif de plus en plus complexe et mouvant que l'individu doit définir sa propre identité, et «réussir sa vie». Ce serait cette société qui, en individualisant de plus en plus ses membres, créerait un culte de l'autonomie et de la responsabilisation, idéal qui permettrait d'occulter les dynamiques sociales oppressives au profit d'un retour sur soi : l'individu deviendrait le seul coupable de ses succès et, du même coup, de ses échecs.<sup>75</sup> Correspondant aux fantasmes de toute-puissance, à l'idéal narcissique du Moi, le concept de motivation semble en voie de devenir un concept central lorsque vient le temps d'expliquer les inégalités scolaires, du moins selon notre enquête auprès de jeunes de cinquième secondaire. Comme l'évoque Dubet, «dans la mesure où les élèves sont «libres», «autonomes» et «égaux», ils sont conduits à intérioriser les épreuves du mérite.<sup>76</sup>» Ainsi, ces transformations dans notre rapport au sujet pourraient

<sup>73</sup> Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, p.61.

<sup>74</sup> Danilo Martucelli, «Critique de l'individu psychologique», *Cahiers de recherche sociologique*, no.43, automne 2005, p.58.

<sup>75</sup> Martucelli explicite ainsi la notion de responsabilisation : «[elle] suppose que l'individu se sente, toujours et partout, responsable de tout ce qu'il fait ( notion de responsabilité), mais également de tout ce qui lui arrive ( principe de responsabilisation).», *idem*, p. 56.

<sup>76</sup> François Dubet, «Conflits de justice à l'école et au-delà», p.47.



induire un glissement dans le discours sur la justice qui, en fait, s'articulerait autour du respect : «Le paradoxe, c'est qu'en abolissant les rangs, en éradiquant donc en principe le problème de l'honneur, puisque par définition tout le monde est égal, la démocratie a jeté les bases de l'aporie moderne du respect.<sup>77</sup>»

### 2.1.3 De la juste distribution des places au consumérisme scolaire

On peut se demander si l'égalité des chances, qui pouvait se penser dans une perspective *égalitaire*, n'est plus pensée que par le biais du concept d'équité. En effet, il semble de plus en plus accepté de répartir les ressources selon les mérites, en donnant *le plus à ceux qui ont le plus*, dans une perspective de maximisation des utilités. Ou, plus encore, nous sortons de la logique de l'utilité, qui relève ici du social dans une perspective d'égalité des chances, pour tomber dans une logique de consommation, donc de *donner le plus à ceux qui ont le plus d'argent* (et de capital culturel, et de connaissance du réseau scolaire...). En recentrant la question de la justice sur les besoins des individus, nous pouvons nous interroger si nous n'assistons pas présentement à un glissement des principes de justice dans nos sociétés ou, du moins, dans le domaine scolaire.

En effet, d'une (relative) égalité de performance, nous en revenons à une égalité d'accès (ou d'intégration). Si nous avons vu précédemment que la question de l'égalité des chances semble toujours prégnante dans le discours social, certains auteurs observent le glissement d'un discours sur la justice à un discours sur l'efficience, fondé sur l'idée d'un marché scolaire. La crise de l'État-providence irait de pair avec le renoncement au principe d'égalité des chances et ce, au profit d'une «égalité d'intégration – fondée sur une gestion individualisée des risques sociaux<sup>78</sup>». Ce glissement se fait, comme le soulignent Dupriez, Orianne et Verhoeven,

<sup>77</sup> Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.273.

<sup>78</sup> Dupriez, Orianne, Verhoeven, «L'égalité des chances en question : un coup de dés jamais n'abolira le hasard», dans Dupriez, Vincent, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang p.356.

«comme si, au sein de la théorie de Rawls, le principe de différence avait subitement pris l'ascendant sur l'égalité équitable des chances – au nom de la cohésion sociale<sup>79</sup>.» Ce glissement de la fonction de l'école vient de pair avec une remise en question de l'égalité d'accès garantie par un financement public; l'éducation étant de plus en plus perçue comme un bien privé (versus un «bien public supposé produire une utilité collective<sup>80</sup>»), il apparaît alors légitime de hausser les frais de scolarité ou de les moduler selon les débouchés d'emploi. Les débats actuels sur le déficit démographique, la mise en concurrence des économies du savoir ou sur l'assainissement des finances publiques sont à même d'accélérer ce mouvement. Ce débat, que nous avons précédemment abordé dans le premier chapitre, vaut toutefois la peine que nous y revenions rapidement. Lessard, Ollivier et Voyer, qui étudient ce glissement, démontrent que

[...] l'accent inédit mis sur des publics cibles, l'approche écologique des milieux défavorisés et la construction d'indicateurs d'efficacité et d'efficience ne prenant pas en compte l'origine sociale des élèves, révèlent que l'égalité des chances est dorénavant soumise aux impératifs de politiques qui poursuivent d'autres fins que celles d'un service public d'éducation, et qu'expriment les slogans à la mode de la qualité de l'éducation, l'excellence, le partenariat, le projet éducatif local, et l'«empowerment» des acteurs-usagers.<sup>81</sup>

Si les questions de justice semblent toujours alimenter le discours sur les finalités de l'éducation ( Robert et Tondreau, 1997; Derouet, 1992; Crahay, 2000), on constate que les organismes internationaux, tels l'OCDE, ainsi que les acteurs scolaires locaux, adoptent de plus en plus une nouvelle rhétorique. Les questions d'excellence et d'efficience, dérivées de la sphère économique, semblent s'être emparées également du milieu scolaire (Grootaers, 2008). Ces nouvelles références culturelles remplacent progressivement le postulat méritocratique au profit d'un nouvel espace symbolique : celui du consumérisme scolaire (Ballion 1991; Careil, 1998; Lessard, 2006). Déjà en 1982, Ballion identifiait une dynamique en développement dans le monde scolaire, alors que les parents se *professionnalisent*, se dirigeant

<sup>79</sup> *idem.*, p.356.

<sup>80</sup> François Dubet, «La tragédie de la justice scolaire», dans Dupriez, Vincent, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang p.367.

<sup>81</sup> Lessard, Ollivier, Voyer, *op.cit.*, p. 72.

stratégiquement dans le labyrinthe scolaire, mués par une logique de consommation, afin d'assurer à leurs enfants la meilleure formation dans cette course<sup>82</sup>. Ce consumérisme scolaire aurait mené les établissements à adopter une logique de compétition entre eux, encouragés par un sous-financement chronique. Deux écoles se développent alors en parallèle, souvent dans les mêmes établissements : la première, obligatoire et vouée à la socialisation, met en valeur la non-compétitivité; tandis que la seconde, plus spécialisée et compétitive, débouche sur une position valorisée au sein de la hiérarchie du travail (Grootaers, 2008). Cette vision polarisée de l'école, qui s'inscrit dans une rupture croissante entre la position centrale du salariat et les marges de l'exclusion, encourage certains parents à opter pour une voie sécuritaire et prestigieuse pour leur enfant.

---

<sup>82</sup> Voir Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*.

## 2.2 L'école reproductrice? À qui la faute?

La sociologie de l'éducation, telle qu'elle se pratiquait de manière généralisée jusqu'à tout récemment, était dominée par le paradigme de la reproduction. L'on démontrait que les voies scolaires étaient divisées selon les mêmes lignes qui démarquaient les groupes sociaux, et l'on tentait de démontrer comment l'école reproduisait les inégalités, en mettant sur un même pied d'égalité des élèves venant d'horizons divers. Cette égalité abstraite, maintenue dans un rapport de violence symbolique, occultait la violence culturelle au cœur de l'école. Autant les études de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), celles de Baudelot et Estabiet (1972), ainsi que celles de Bernstein (1975), s'appliquaient à démontrer les contradictions culturelles au sein du projet de l'instruction publique. Désormais, avec la différenciation des cheminements, le discours sur l'inégalité scolaire semble glisser de l'élève aux structures scolaires. Comme le souligne Meuret, faisant état des conclusions d'un colloque sur la justice du système éducatif tenu à Rennes en 1997, «l'origine des inégalités scolaires est à chercher moins dans les inégalités externes de capital culturel ou d'ambitions sociales en tant que telles, que dans la façon dont le système les relaye par des inégalités dans les conditions d'enseignement.<sup>83</sup>» Nous voyons ici que le regard des sociologues se déplace sur les conditions spécifiques d'enseignement, qui ne sont pas considérées neutres à l'égard de tous les élèves. D'autre part, si la sociologie de l'éducation en France s'est construite dans un «scolacentrisme» et en opposition à la psychologie, il semble de plus en plus qu'on élargisse un point de vue centré autrefois principalement sur la reproduction sociale, tout en faisant la part aux dimensions psychosociologiques de l'expérience scolaire. Nous explorerons ici différentes approches explicatives des inégalités scolaires : la thèse de la reproduction de Bourdieu et Passeron, les approches du déficit culturel et les explications d'ordre biologique.

---

<sup>83</sup> Denis Meuret, *La justice du système éducatif*, p.15.

### 2.2.1 École et culture : reproduction ou déficit culturel?

Afin d'explorer les rapports entre structures scolaires et production/reproduction des inégalités sociales, un détour s'impose par la théorie de la reproduction élaborée par Bourdieu et Passeron. Que ce soit par *Les héritiers* ou *La reproduction*, ces auteurs ont posé les jalons d'une sociologie de l'éducation qui se pratique encore aujourd'hui, quand vient le temps d'explorer la relation entre école et société. Dans ces deux livres, les auteurs tentent de déconstruire quelques fausses croyances qui fondent la République française. Si la France se veut profondément méritocratique, en faisant en sorte que les places reviennent à ceux qui sont les plus doués pour les combler plutôt qu'à ceux dont la lignée les mène à ce genre d'occupation, Bourdieu et Passeron démontrent que, malgré les valeurs républicaines qu'elle défend, l'école française contribue plutôt à reproduire les inégalités sociales.

Cette thèse s'assoit sur la violence symbolique qui est au cœur de la relation pédagogique, violence camouflée et qui en devient d'autant plus efficace. L'action pédagogique est un rapport de violence symbolique doté d'un double arbitraire : elle impose par un pouvoir arbitraire (symbolique, entre la force brute et la référence à la raison) un arbitraire culturel (culture entre d'autres cultures, dominante, reflétant les intérêts objectifs du groupe dominant). Cette violence symbolique repose sur l'inculcation de contenus qui proviennent de la classe dominante et qui sont plus difficilement acquis par les classes populaires. Ces dernières partent donc désavantagées dans cette course scolaire, sans que toutefois il y ait prise de conscience de cette injustice initiale. L'école offrant une apparence de justice, elle classe les élèves d'après leurs mérites, qui coïncident souvent avec leur origine sociale, venant légitimer les inégalités de départ sous le couvert d'une juste évaluation des capacités de chacun.

## A) Bourdieu, habitus et déterminisme social

Plusieurs critiques de Bourdieu ont attaqué sa représentation de la liberté du sujet. En effet, en inscrivant le sujet au cœur de ses habitus, étant constitué et *agi* par ceux-ci, il devient difficile de concevoir la marge de manœuvre de ce dernier par rapport à l'éducation qu'il reçoit, ou par rapport à son destin social. Bourdieu souligne bien le rôle de l'habitus dans ces quelques lignes :

[...] l'évaluation subjective des chances de réussite d'une action déterminée dans une situation déterminée fait intervenir tout un corps de sagesse semi-formalisé, dictons, lieux communs, préceptes éthiques ( «ce n'est pas pour nous») et, plus profondément, les principes inconscients de l'*ethos*, disposition générale et transposable qui, étant le produit de tout un apprentissage dominé par un type déterminé de régularités objectives, déterminé par les conduites «raisonnables» ou «déraisonnables» ( les «folies») pour tout agent soumis à ces régularités.<sup>84</sup>

Si Bourdieu démontre que le sujet est déterminé par ses conditions de vie et les représentations sociales issues de son milieu d'origine, sa critique de l'action pédagogique, qui imposerait une violence symbolique, est moins claire quant aux possibilités de détourner cette violence par l'éducation. En effet, comme il le précise,

[...] l'idée d'une AP( action pédagogique) qui s'exercerait sans AuP (autorité pédagogique) est sociologiquement impossible : une action pédagogique qui viserait à dévoiler dans son exercice même sa vérité objective de violence et à détruire par là même le fondement de l'AuP de l'agent serait auto-destructive.<sup>85</sup>

Pour les acteurs en jeu, la domination paraît légitime puisque le rapport de force est occulté. C'est par la méconnaissance du rapport de force au sein de l'action pédagogique que celle-ci devient possible. Mais on ne peut pas opposer à l'action pédagogique existante une action pédagogique qui serait dépourvue du rapport d'arbitraire. Bourdieu et Passeron précisent que ces utopies pédagogiques non-autoritaires font l'économie de ce qui est au cœur du rapport pédagogique : l'autorité. Tout comme Durkheim qui affirmait qu'il n'existe pas d'éducation libérale, les auteurs précisent que la «méthode douce», qui implique la relation affective entre

<sup>84</sup> Bourdieu, Pierre, «Structures, habitus et pratiques» dans *Esquisses d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, pp.256-285, Paris, Éditions du Seuil, 429 pages. p.259

<sup>85</sup> Bourdieu, *La Reproduction*, pp.26-27.

l'enseignant et l'élève (et la privation d'affection comme sanction), ne diminue pas moins la violence symbolique dans la fonction pédagogique.

Charlotte Nordmann (2006) démontre bien les limites de la pensée de Bourdieu lorsque vient le temps de penser l'aliénation des classes dominées et la possibilité d'en échapper, notamment par l'éducation. Bourdieu, en condamnant ainsi l'école, qui est réduite à sa fonction reproductrice, empêche de considérer celle-ci sous sa dimension libératrice, notamment de par la possibilité de dévoiler, d'ouvrir à de nouvelles œuvres et de donner des outils de pensée. En plaçant les dominés sous le signe de la dépossession, tant matérielle qu'intellectuelle, Bourdieu les isolerait dans le domaine de la pensée pratique, en leur niant une capacité à accéder à la sphère intellectuelle autrement que par un travestissement. Ainsi, si Nordmann avance que «le rapport au langage des dominés les empêche, selon lui, d'accéder à la maîtrise symbolique de leur expérience<sup>86</sup>», on peut légitimement se demander si Bourdieu a espoir que l'école vienne combler un jour le fossé des inégalités qui existe entre dominés et dominants.

Nordmann, afin de mettre en lumière les contradictions de l'œuvre de Bourdieu, lui oppose Jacques Rancière qui a ouvertement formulé une critique de Bourdieu, notamment dans *Le philosophe et les pauvres*(1983), allant jusqu'à comparer sa théorie à celle des alliages chez Platon. En généralisant l'aliénation et la domination, Bourdieu se ferait l'apôtre involontaire d'un déterminisme social écrasant pour l'acteur. Nordmann ajoute: «On a le sentiment qu'à vouloir éclairer de la lumière la plus crue les phénomènes de dépossession, Bourdieu se rend aveugle à toutes les réappropriations partielles, précaires, qui constituent pourtant une véritable marge de jeu, aussi limitée soit-elle.<sup>87</sup>»

---

<sup>86</sup> Charlotte Nordmann, *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, p.36.

<sup>87</sup> Charlotte Nordmann, *op.cit.*, p. 106.

## B) Le déficit culturel

Ainsi, Bourdieu rejoindrait par une forme de fatalisme la théorie du déficit culturel qui témoigne également d'un décalage entre la culture des classes populaires et la culture scolaire. D'autres tenants de cette théorie viendront tabler sur ce déficit, qu'il soit cognitif ou culturel, pour mieux expliquer les inégalités face à l'école. Jean-Manuel de Queiroz définit de manière synthétique les préjugés véhiculés par les tenants de l'approche du déficit socioculturel :

La pauvreté matérielle et affective engendre nécessairement une pauvreté culturelle, un langage pauvre; l'intervention pédagogique consiste dès lors à compenser ces handicaps par un enrichissement. Désunion familiale, laxisme parental, overdose télévisuelle constituent les ingrédients principaux de cette explication en termes parfois à peine désués d'accusation. Surtout quand l'élève est en difficulté, cette perception déficitaire de la famille se conjugue à l'idée qu'au fond les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants et s'en occupent peu ou mal. Suivant les interlocuteurs, le discours accentue plutôt les causes objectives (le manque de disponibilité, la fatigue, l'absence de moyens intellectuels) une subjective (une mauvaise volonté éducative, l'insouciance). Mais en dépit de ces nuances ou de ces prudences, le doute est là : les parents sont en cause.<sup>88</sup>

Basil Bernstein, sociolinguiste anglais bien connu pour ses travaux sur le langage des classes populaires, a expliqué ce décalage par la présence d'un code restreint chez les enfants de classe ouvrière, code restreint éloigné du code élaboré utilisé par l'école, et auquel les enfants des classes privilégiées sont plus familiers<sup>89</sup>. Pour Bernstein, les structures sociales et la langue sont «homothétiquement liés, [parce que] la langue est une forme de pouvoir et que cet arbitraire culturel est socialement discriminant.<sup>90</sup>» Cette interprétation, qui d'une part éloignerait toute tentation biologique d'explication de l'échec scolaire, est toutefois contestée. D'une part par le sociolinguiste William Labov qui remet en question la méthodologie de Bernstein. En mettant en œuvre une approche de type ethnographique, il a démontré que les

<sup>88</sup> Jean-Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies*, p. 71.

<sup>89</sup> Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

<sup>90</sup> Mabilon-Bonfils, Saadoun, *Sociologie politique de l'école*, p.134.



jeunes de classes populaires n'avaient pas un langage moins riche, bien que les codes en fussent différents. Une observation en milieu naturel, en dehors des murs de l'école, aurait permis à Labov de relever les nuances et la complexité du langage des enfants noirs du ghetto, langage qui n'aurait rien à envier à celui des classes plus aisées. Comme le souligne Duru-Bellat, «les différences entre les modes de parler, marquées socialement, sont exploitées pour stigmatiser et inférioriser certains groupes<sup>91</sup>» et ces différences sont celles qui sont prises en compte par l'école. Toutefois, le niveau de langage n'est qu'une des explications parmi d'autres, comme le niveau de préparation cognitive des enfants, mais également les ressources temps-argent dont disposent les parents, pour être à même d'assurer un minimum de temps libre pour accompagner l'enfant. Comme le souligne Duru-Bellat, «il faut vraisemblablement compter avec une inégale préparation cognitive des enfants et/ou une inégale mobilisation autour de l'école et des savoirs scolaires.<sup>92</sup>» Les travaux de Lahire (1993) vont dans le même sens, alors qu'il illustre comment le langage d'un groupe particulier participe d'une vision du monde qui peut entrer en conflit avec les compétences scolaires<sup>93</sup>.

Ainsi, plusieurs auteurs, dont Terrail, Duru-Bellat et al., refusent d'adopter une approche dite *du déficit*, pour se concentrer plutôt sur les modalités de fonctionnement de l'institution scolaire. De plus en plus, des approches socioconstructivistes du développement cognitif mettent l'emphasis sur l'importance de l'environnement dans l'apprentissage de l'enfant et ce, tout au long de son expérience scolaire. Comme le souligne Tazouti,

Durant la socialisation primaire, l'influence de l'environnement familial est prépondérante. Mais, au fur et à mesure de l'avancée de l'enfant en âge, les influences familiales s'estompent pour laisser place aux autres instances de socialisation à savoir l'école, le groupe de pairs et les médias. Lors de cette socialisation secondaire l'enfant construit sa propre personnalité et ses propres rapports sociaux au monde.<sup>94</sup>

<sup>91</sup> Marie Duru-Bellat, «Le développement cognitif, un objet sociologique?», dans Duru-Bellat, Fournier, *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, p.169.

<sup>92</sup> Duru-Bellat, 2001, p.28.

<sup>93</sup> Voir Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.

<sup>94</sup> Youssef Tazouti, «Environnement familial et développement cognitif», dans Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences

D'autres études de Tazouti et al. (2005) démontrent que, plus que l'environnement familial, l'environnement pédagogique a un effet très important sur les performances scolaires<sup>95</sup>. Ainsi, les causes de l'inégalité scolaire seraient à chercher dans un mélange entre différences interindividuelles, contexte familial et social, traitement scolaire, etc. Boudon (1973) parvient à des conclusions similaires, dans son étude sur l'inégalité des chances, alors qu'il attribue cette inégalité à plusieurs facteurs : différences de ressources culturelles transmises par la famille; différences de motivation; et la répétition des orientations scolaires<sup>96</sup> (ce jeu de *distillation fractionnée*, dont parlent Dubet et Martuccelli<sup>97</sup>). Ainsi, le choix des familles serait différencié, de par un calcul rationnel des probabilités de réussite dans tel ou tel voie, et cet effet serait exponentiel vu la quantité d'embranchements où ces décisions peuvent s'effectuer. C'est ainsi que, comme le suggère Goldthorpe, la démocratisation serait sans effet car les classes supérieures «récupèrent» leur position en réintroduisant le capital social – les relations – comme mode d'information dans le labyrinthe scolaire, mais également comme mode d'accès à l'emploi<sup>98</sup>. Ainsi, à diplomation égale, ceux qui ont des *relations* s'en tirent mieux que les autres.

Mais cette inégalité des chances, fondée sur le choix rationnel des acteurs, peut être variable, selon l'ampleur des choix qui s'offrent aux individus : en effet, on verra plus tard que les systèmes homogènes, où les choix de filières sont réduits ou inexistants pendant la scolarité obligatoire, peuvent avoir des effets sur la réussite de tous. Nous verrons donc ici une série d'études qui portent sur les effets que peut

---

humaines p.136.

<sup>95</sup> Youssef Tazouti, André Flieller et Pierre Vrignaud (2005). « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) : Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29–46.

<sup>96</sup> Voir Raymond Boudon. 1973. *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Collin.

<sup>97</sup> Voir François Dubet et Danilo Martuccelli, *op.cit.*, «Massification et creusement des inégalités vont de pair au sein d'un système qui ne se présente plus comme la juxtaposition d'écoles de «castes», mais comme un long processus de distillation fractionnée.»

<sup>98</sup> Voir Robert Erikson et John H. Goldthorpe, *The constant flux : A study of classe mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

avoir l'environnement pédagogique, ainsi que les structures scolaires, sur la réussite des élèves.

### 2.2.2 Les structures scolaires et leurs «effets» : effet-maître, effet-classe, effet-établissement

Une très grande partie de la recherche elle-même concède à cette croyance d'une neutralité à deux faces de l'école : à l'égard des savoirs qu'elle diffuse, comme des élèves qu'elle accueille. Ainsi, en soutenant que c'est l'indifférence de l'école aux différences entre ses élèves qui produit de l'inégalité, la démarche de Bourdieu, pourtant fort critique à l'égard du traitement scolaire des savoirs, n'en postule pas moins que ce traitement s'applique à tous à l'identique. Elle méconnaît ce faisant *la logique d'adaptation aux élèves qui régit le fonctionnement de l'école unique*, et dont le principe consiste à donner moins à ceux qui ont le moins.<sup>99</sup>

L'essai de Jean-Pierre Terrail sur l'inégalité scolaire se penche particulièrement sur les effets pervers que peut avoir l'adaptation pédagogique et ce, dans un souci d'accommoder les élèves d'origine populaire. En effet, en démontrant que le souci de rendre accessible une connaissance peut parfois la vider de sa logique intrinsèque, en empêchant la maîtrise, Terrail démontre comment les méthodes pédagogiques, de pair avec des structures scolaires hétérogènes, peuvent induire des effets inverses à ceux souhaités. Dans le cas des méthodes pédagogiques adaptées, c'est toute la logique des connaissances qui serait impossible à appréhender. Cette situation, qui n'est qu'une des facettes du prisme des effets que peuvent avoir les décisions politiques sur la réussite des élèves, démontre que la plus grande prudence doit être au cœur des politiques en matière d'éducation. Les quelques études que voici démontrent également quelques *effets*, soit des leviers ayant des impacts sur la réussite des élèves, soit *les effets-maître*, les *effets-classes* et les *effets-établissement*.

Nombres d'études ont en fait bien montré que le fonctionnement scolaire produit et/ou augmente les inégalités de performance, notamment les études sur l'échec scolaire considéré sous ses aspects sociologiques et psychosociologiques...<sup>100</sup>

<sup>99</sup> Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, p.328.

<sup>100</sup> Felice Carugati et Patrizia Selleri, «Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales», dans Garnier et Rouquette, *Représentations sociales et éducation*, p. 5.

L'étude de Rosenthal et Jacobson (1971), inspirée du concept de *self-fulfilling prophecy*, a tenté d'élucider la part du préjugé du maître. Leurs résultats, quoique contestés au plan méthodologique, ont été toutefois appuyés par d'autres recherches venant démontrer que la représentation que le maître se fait des possibilités cognitives de son groupe modifiera la réussite de ce dernier. Ainsi, l'*effet-maître*, ou effet Pygmalion est documenté par ces chercheurs ayant déclaré particulièrement doués certains élèves d'un échantillon homogène. Ces élèves, choisis au hasard, ont vu leurs résultats augmenter d'une façon significative, d'une part grâce aux encouragements plus appuyés venant d'un enseignant persuadé que l'enfant fera des progrès spectaculaires lors de l'année scolaire, et d'autre part par la confiance en ses propres capacités, confiance développée grâce à une estime évidente de la part du personnel. Michel Gilly, dans *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations* offre une étude assez vaste sur le champ des représentations se tissant à l'intérieur de la classe, notamment sur le biais des enseignants dans l'évaluation. Cette dimension est loin d'être négligeable, alors qu'une vaste enquête effectuée dans trois régions du Québec, sous la gouverne de Gaudreault, Gagnon et Arbour (2008), et qui s'attache aux habitudes de vie et aspirations des jeunes, démontre que si 90% des jeunes se sentent écoutés lorsque vient le temps de poser une question en classe, seulement «55 % des jeunes estiment que les enseignants croient en leurs capacités et expriment des attentes élevées envers leur apprentissage.<sup>101</sup>» Il faut noter également que, des trois régions sondées, les jeunes des Laurentides – la région où se situe l'établissement étudié - sont ceux qui présentent les plus faibles taux de soutien parental, de confiance envers l'école, de témoignages de pratiques d'enseignement efficaces, etc. Selon une typologie de zone de force, les jeunes des Laurentides placent le climat éducatif de leur école en *zone de vulnérabilité*<sup>102</sup>.

<sup>101</sup> Marco Gaudreault, Mélanie Gagnon et Nadine Arbour (dir.), *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*, ÉCOBES, Cégep de Jonquièrre 2008, p.22.

<sup>102</sup> «Les jeunes des régions de la Capitale-Nationale et du Saguenay-Lac-Saint-Jean, avec respectivement 9,2 % et 8,8 % de réponses négatives, placent le climat éducatif de leur école en zone de force. Les jeunes des écoles secondaires des Laurentides sont passablement plus critiques, étant 16,2 % à exprimer une perception négative, ce qui situe

*L'effet-classe* est un phénomène également documenté: au niveau de la réussite de chaque élève, le rapport que l'enseignant entretient au groupe a plus d'effet que la considération qu'il a pour l'élève (Bressoux et Tupin, 2003). Plus récemment, quelques études viennent confirmer que l'adaptation des enseignants à la *clientèle* scolaire, sous le mode des prophéties auto-réalisatrices, est un mécanisme venant aggraver les inégalités face à l'école (Terrail, 2002; Dumay et Galand, 2008; Rutter, Maughan, Mortimore, et Ouston, 1979). Ces prophéties auto-réalisatrices (une définition fautive d'une situation évoquant un nouveau comportement qui entraîne la validité des conceptions initialement fausses) sont souvent au cœur de l'évaluation scolaire. Terrail expose comment le développement des méthodes pédagogiques douces, mises en œuvre dans un souci de démocratisation – donc visant une clientèle plus populaire –, serait responsable de l'aggravation des difficultés des élèves face aux matières, celles-ci étant détachées de leur logique intrinsèque par souci de les rendre plus accessibles. Bressoux (2009) indique que l'effet-classe constitue le facteur de variance le plus important en matière d'acquisitions scolaires<sup>103</sup>; la classe fréquentée aurait plus d'impact que la catégorie socioprofessionnelle des parents.

L'étude de Dumay et Galand, explorant le cas de la Communauté française de Belgique, démontre comment deux effets conjugués, soit la composition scolaire (le type d'élèves fréquentant l'établissement et les dynamiques psycho-sociales entre élèves, et entre élèves et enseignants) et les processus mis en œuvre (méthodes pédagogiques, processus organisationnels, etc.) sont les variantes déterminant le plus clairement les inégalités de réussite scolaire entre établissements. Ainsi, l'établissement est une variable dans l'équation de la réussite scolaire, ce que les parents réalisent de plus en plus. Comme l'évoquent Maroy et Delvaux, les différentes logiques des établissements, liées à leurs positionnements dans le

---

ainsi le climat éducatif en zone de vulnérabilité. De plus, la proportion de participants possédant une perception mitigée s'élève à 23,3 % dans la région des Laurentides, comparativement à 14,8 % dans celle de la Capitale-Nationale et à 14,4 % dans celle du Saguenay–Lac-Saint-Jean.», *op.cit.*, p.20.

<sup>103</sup> Pascal Bressoux, 2009, p.135.

*marché scolaire*, tendent à «produire et à conforter une éducation différenciée et inégalitaire, dérivant notamment du fait que les établissements sont fortement ségrégés du point de vue des caractéristiques sociales et scolaires de leurs publics.

<sup>104</sup>»

Ces explications des inégalités scolaires, bien qu'ils mettent en lumière les différentes sources de celui-ci, ne remettent pourtant pas en question l'idéologie qui maintient le ciment de ces pratiques, comme le souligne Dubet :

[...] que l'on choisisse d'expliquer le phénomène en termes de capital et de handicaps culturels, comme Bernstein et Bourdieu, ou en termes de capacité stratégiques des acteurs, comme Becker ou Boudon, ou enfin que l'on combine les deux réponses, comme Jencks, ne change guère à l'affaire puisqu'il va de soi que l'école juste doit récompenser le mérite, fût-il une fiction, indépendamment des conditions sociales des individus.<sup>105</sup>

### 2.2.3 Ségrégation scolaire, composition des classes et exclusion

Cette fiction de la méritocratie est néanmoins un élément incontournable de la mise en place d'un marché scolaire, tel qu'il semble se profiler au Québec. Le budget provincial québécois de mars 2010 renforce la tendance de remise en question de l'accessibilité des services publics, caractérisée par la mise en place de tarifs fondés sur l'idée de l'utilisateur-payeur en santé. Cette vision n'épargne pas l'éducation, comme nous l'avons vu précédemment. Mais outre les questions relatives à l'accessibilité des services, les changements à l'œuvre nous questionnent sur les changements au sein de l'institution, caractérisés par la décentralisation des pôles de décision et la diversification horizontale et verticale de l'offre. On retrouve de plus en plus, au Québec du moins, des établissements qui prônent des logiques élitistes au nom de la qualité de la formation des enfants. Pourtant, les groupes homogènes,

<sup>104</sup> Christian Maroy et Bernard Delvaux, «Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités», Dupriez, Vincent, Oriane, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang p.230.

<sup>105</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p.221.

regroupant des enfants de tout genre, ne nuisent en aucun cas à la réussite de tous. Comme l'évoque Marcel Crahay, «l'hypothèse selon laquelle les groupements en classe homogène serait bénéfique aux élèves forts est mise en pièces. Dit autrement, ceci signifie que les élèves forts ne souffrent pas de la compagnie d'élèves moyens ou faibles.»<sup>106</sup> Marie Duru-Bellat et Alain Mingat en rajoute :

[...] les progressions des élèves sont spécialement faibles dans les classes de niveau moyen à la fois faibles et homogènes. Dans les classes de niveau moyen élevé, l'hétérogénéité des classes n'a pas d'effets significatifs sur les progressions des élèves. S'il est donc globalement moins favorable d'être scolarisé dans une classe de faible niveau moyen, que celle-ci soit en outre homogène constitue un handicap supplémentaire.<sup>107</sup>

Les deux auteurs spécifient que, dans des classes hétérogènes, les progrès effectués par les élèves les plus faibles sont «sensiblement plus importants (un peu plus du double) que les pertes occasionnées par les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur<sup>108</sup>». Pour Duru-Bellat et Mingat, les classes de niveaux ont un caractère «tendanciellement différenciateur», ce que nous avons pu également constater dans le cadre de cette recherche. Pourtant, la tendance à l'œuvre dans le système d'éducation québécois est à la mise en place de programmes pédagogiques particuliers. Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) démontre pourtant que « les systèmes où l'hétérogénéité des classes est la règle permettent aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats, tout en étant plus équitables »<sup>109</sup>. Il faut pourtant nuancer que ces systèmes hétérogènes peuvent être mis en place dans des pays où l'éducation revêt une plus grande importance au sein des familles, ou que les ressources disponibles sont plus grandes, etc. Ainsi, les classes hétérogènes (nécessitant parfois une réduction du nombre d'élèves) permettent un accompagnement par les pairs ne menaçant pas la réussite des plus rapides. De plus, des diversifications de parcours peuvent s'effectuer au niveau du choix des options, sans pour autant scinder le tronc

<sup>106</sup> Marcel Crahay, *Psychologie de l'éducation*, op.cit., pp.202-203.

<sup>107</sup> Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, «Implication en termes de justice des modes de groupements d'élèves», dans Denis Meuret (éd.), *La justice du système éducatif*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999, p. 108.

<sup>108</sup> Duru-Bellat et Mingat, op.cit., p.109.

<sup>109</sup> Voir Berthelot, *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*, p.136.

commun. Comme l'affirme B.S. Bloom, quand vient le temps d'analyser les capacités des enfants,

[...] la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise.<sup>110</sup>

On remarque que la diversification des cheminements scolaires favorise la création de distinctions nettes entre des profils d'élèves, entre certains groupes au sein d'une même école. Comme le soulignent Robert et Tondreau, au sujet des étiquettes de «*bollés*» ou de «*tarés*» attribués à ces groupes différenciés, «plus que des mots à connotations négatives, ces appellations ont un véritable pouvoir performatif sur la stigmatisation de ces groupes.<sup>111</sup>» Les enseignants ne sont pas épargnés par ces étiquetages, qu'ils intègrent à leur compréhension de leur classe. Pour les élèves, la position hiérarchique du groupe auquel ils se réfèrent joue également dans la construction de leur identité, comme l'indique Schnapper : «la façon de se rapporter à son groupe est tributaire du statut dont celui-ci jouit socialement.<sup>112</sup>»

### Ségrégation, exclusion?

Ce refus de distinctions juridiques, en d'autres termes l'égalité politique de tous les citoyens et l'égalité civile de tous les membres de la société, étrangers ou nationaux, explique aussi que l'exclusion ne désigne pas un état ou une catégorie de personnes, mais des processus.<sup>113</sup>

La reproduction sociale par l'école semble s'être aggravée sous l'effet de la ségrégation scolaire, menant souvent à l'exclusion d'une frange de la population scolaire. Apartheid ou ségrégation scolaires sont des phénomènes hautement documentés en sociologie de l'éducation, notamment par Delvaux et Maroy (2008), François Dubet (1996b) et par Agnès van Zanten (1996) qui étudient les effets de la

<sup>110</sup> B.S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, 1979, Paris, Nathan, p.15-16.

<sup>111</sup> Marcel Robert, Jacques Tondreau, *op.cit.*, p.303.

<sup>112</sup> Denise Jodelet, «Les processus psycho-sociaux de l'exclusion», p.74.

<sup>113</sup> Dominique Schnapper, «Intégration et exclusion dans les sociétés modernes», dans *L'exclusion, l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, La Découverte, Paris, 1996, p. 27.



ségrégation scolaire, cette dernière créant des hiérarchies au sein des établissements et entre ceux-ci, hiérarchies amplifiées par l'introduction d'une logique libérale au cœur des politiques éducatives. Van Zanten souligne que l'on ne peut parler de ségrégation scolaire que «si l'on peut montrer que la différenciation scolaire peut être mise en relation avec d'autre processus qui creusent les écarts entre les groupes sociaux.<sup>114</sup>» Dubet démontre comment l'élève exclu du processus scolaire, dans une logique méritocratique, se considère désormais «responsable de sa carrière et de ses échecs, comme de ses succès<sup>115</sup>». Ainsi, l'exclusion est également faite d'auto-exclusion, d'auto-disqualification face aux épreuves, menant à une dépréciation de soi, attaquant le territoire de l'identité.

Manuel De Queiroz propose une définition de l'exclusion : «c'est être inclus sur un mode qui n'équivaut pas à la mort sociale, mais à une vie de moindre valeur [...], implique une déperdition subjective, «un moindre être», une disgrâce particulière.<sup>116</sup>» Le concept d'exclusion, dans cette perspective, pourrait être associé à la situation des élèves du régulier qui, bien qu'inclus au sein de l'école publique, n'en sont pas moins dissociés d'un modèle souhaitable, *normal*. Comme le souligne De Queiroz, l'exclusion «renvoie en réalité à un mode d'inclusion spécifique.<sup>117</sup>» La figure de l'exclu, dans la société contemporaine, renvoie non pas à la figure du paria, qui est topographiquement et ontologiquement exclu du social, de par sa valeur intrinsèque, mais plutôt à des mécanismes de stigmatisation, de construction en non-conformité à la norme. Comme l'ajoute De Queiroz, «l'exclu a un problème de non-conformité du traitement que la société lui réserve avec les attentes qu'elle a suscitées. Il y est question d'une structure de déception qui laisse brutalement l'image de soi en suspens<sup>118</sup>.» Il faut ajouter que l'exclusion opère un imaginaire social véhiculant le mythe de l'égalité : dans ces circonstances, l'exclusion se fait invisible, en-deçà du discours.

<sup>114</sup> Agnès Van Zanten, «Fabrication et effets de la ségrégation scolaire», dans S.Paugam, *L'exclusion, l'état des savoirs*, p.287.

<sup>115</sup> François Dubet, «L'exclusion scolaire : quelles solutions?», dans S.Paugam, *L'exclusion, l'état des savoirs*, p.501.

<sup>116</sup> Jean-Manuel De Queiroz, «Exclusion, identité et désaffection», p.304.

<sup>117</sup> *idem*, p.304.

<sup>118</sup> *ibidem.*, p.306.

Bien plus, on passe d'un mode de constitution de l'identité de l'exclu, caractérisée par un *divided self*, clivé et offrant des résistances, à un second Soi qui n'a plus d'assises solides auxquelles résister : l'individu exclu « se sent abandonné et floué, ne trouvant d'issue qu'«hors-institution», «hors-marché», «hors-système» dans le refuge des relations authentiques<sup>119</sup>». Cet individu se construisant à travers une *désaffection*, s'inscrirait, selon De Queiroz, dans une «dénégation généralisée des classes sociales au profit de l'image d'une société méritocratique ouverte à la concurrence de chacun contre tous<sup>120</sup>». Bien plus, ce serait de par l'expérience de l'école unique, qui carbure à l'illusion d'une compétition juste, que s'inscrirait le ferment de l'exclusion postmoderne.

On peut illustrer cette désaffection, cette auto-exclusion de l'individu par l'étude de Bernard indiquant que les élèves auraient plus tendance à ajuster leurs aspirations à la baisse, lorsque les notes sont inférieures à 70%, dans les voies régulières que dans l'international<sup>121</sup>. Comme nous l'avons vu précédemment, les verdicts scolaires et les effets d'étiquetage viennent modifier la réussite et les parcours scolaires. Comme l'évoque Martuccelli, «la sanction scolaire, au-delà de sa signification en termes de sélection sociale, est aussi, tôt ou tard, de manière lente, insidieuse et progressive, plus qu'une simple évaluation au jour le jour. Elle est un véritable jugement sur soi.<sup>122</sup>» L'école viendrait littéralement *forger* le caractère, de par «la nature inéquitable des conditions dans laquelle il place les individus, par le différentiel de maîtrise qu'ils éprouvent à son égard, et par le sens qu'ils parviennent ou non à octroyer aux études.<sup>123</sup>»

<sup>119</sup> De Queiroz, *op.cit.*, p.307.

<sup>120</sup> *idem*, p.308.

<sup>121</sup> L'étude de Bernard indique que, si du côté des élèves du régulier, 41% des élèves ayant moins de 70% de moyenne aspirent à n'avoir qu'un DES, 100% des élèves du PEI, à même moyenne, souhaitent aller plus loin, dont 77% vers l'Université. Il faut nuancer pourtant que cet échantillon des élèves ayant moins de 70% de moyenne ne comprend que 21 élèves du PEI., et 77 du régulier. L'échantillon du régulier doit inclure des cas plus extrêmes, des moyennes plus basses. Cette nuance étant apportée, il subsiste que les aspirations scolaires s'ajustent, selon l'étude de Bernard, aux situations des parents. Voir Bernard, p.35-36.

<sup>122</sup> Martuccelli, *Forgé par l'épreuve*, p.44.

<sup>123</sup> *idem*, p.71.

Dans un même élan, Duru-Bellat et Fournier (2007) questionnent cette exclusion justifiée par la sélection au mérite, qui revient souvent à confondre inégalités sociales et inégalités de dons. Dubet et Duru-Bellat (2000) abondent en ce sens lorsqu'ils analysent les processus ségrégatifs au collège. Les deux auteurs appellent les citoyens à se saisir des questions éducatives afin de suspendre la compétition lors du cheminement scolaire obligatoire. Ils soulignent que la

[...] suspension de cette compétition jusqu'au terme de l'école obligatoire est un choix de société. Elle ne produira pas nécessairement plus d'égalité au terme des études, mais elle créera plus d'intégration et plus de subjectivité chez des élèves construisant une autre expérience scolaire et un autre rapport à eux-mêmes.<sup>124</sup>

Il semble important de s'interroger quant à l'usage du terme d'exclusion dans le débat sur la justice scolaire. Comme le fait remarquer Jean-Louis Derouet, un glissement s'opère présentement, aux niveaux politiques et théoriques, de la lutte pour l'égalité et à la lutte contre l'exclusion. Ces changements de terme reflèteraient un changement dans la représentation de la société : nous passerions d'une vision conflictuelle, considérant les rapports entre classes (concurrence, coopération, alliance, etc.) à une vision concevant la société comme une courbe normale constituée d'une énorme classe moyenne bornée par les minces marges de la très grande richesse et de l'exclusion. Dans ces circonstances, «l'opposition fondamentale est entre ceux qui sont «dehors» et ceux qui sont «dedans» et la question de l'égalité entre ceux qui sont «dedans» devient secondaire.<sup>125</sup> »

Ainsi, le processus de ségrégation scolaire est mis à mal par nombre de sociologues, accusé d'appauvrir l'expérience de l'école et de contribuer à reproduire les inégalités. Pourtant, la ségrégation scolaire trouve ses justifications dans le discours populaire, dont principalement dans les discours sur l'élite scolaire et sur la motivation/persévérance scolaire qui occultent, de par l'évocation des ressources

<sup>124</sup> François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, p. 224.

<sup>125</sup> Jean Louis Derouet, «La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique», in *Éducation et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité*, Bruxelles : DeBoeck Université », p.16.

individuelles, les dimensions sociales des inégalités vécues. Il faut souligner qu'en 1990, déjà, Pierre Dandurand soulignait les risques de balkanisation du système d'enseignement québécois, notamment de par le rôle du privé et surtout par la mise en place de programmes tels le PEI :

On assiste donc à travers tous ces mouvements à une accentuation dans la hiérarchisation et la stratification des places scolaires (douceur, cours international, école privée, double réseau universitaire, nouveaux classements dans les disciplines). En même temps, on voit émerger une possible balkanisation du champ de l'éducation : une multiplication des agents sociaux organisant et distribuant le savoir en fonction d'intérêts différents et divergents. Cela se passe à un moment où l'État, sous la gouverne de partis à orientation néo-libérale et conservatrice, cherche de plus en plus à se délester de ses responsabilités sociales.<sup>126</sup>

Déresponsabilisation de l'État, hyper-responsabilisation de l'individu, sommes-nous face à un changement majeur au niveau sociétal? Oui, répondrait Dandurand, qui souligne que nous sommes face à «un système 'mutant', c'est à dire en train de subir des modifications structurelles qui vont lui donner une toute autre configuration et modifier profondément ses objectifs<sup>127</sup>». Ce changement peut-il être appréhendé au niveau des représentations des individus et dans quelle mesure ? Nous avons précédemment vu comment différentes conceptions de la justice s'expriment au niveau de la structure des institutions, et que ces structures peuvent avoir un impact sur le processus de subjectivation, sur le développement cognitif et sur la représentation du sujet et de la société. Comme nous y invite Marie Duru-Bellat, «il faut aller plus loin et explorer les conséquences psychiques de la socialisation telle qu'elle prend place dans une société où elle revêt des modalités diversifiées selon les groupes sociaux.<sup>128</sup>» Ainsi, nous tenterons de voir comment l'école traduit des inégalités de départ, qu'elles soient culturelles, sociales ou économiques, en d'autres formes d'inégalités, et comment, globalement, une école clivée peut donner lieu au renforcement ou au développement d'un discours sur la réussite et la responsabilisation de l'acteur. L'école, comprise ici comme une épreuve, soit faisant partie d'un ensemble de «défis historiques, socialement produits, inégalement

<sup>126</sup> Pierre Dandurand, «Démocratie et école au Québec», p.54.

<sup>127</sup> Pierre Dandurand, *op.cit.*, p.49.

<sup>128</sup> Marie Duru-Bellat, «Le développement cognitif, un objet sociologique?», p.174.

distribués, que les individus sont contraints d'affronter<sup>129</sup>», servira ici de révélateur.

---

<sup>129</sup> Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve*, p.12

## CHAPITRE III

### DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans notre *Sociologie politique de l'École*, reprenant à notre compte l'intuition géniale de Marx selon laquelle le procès de socialisation est simultanément procès d'individuation, nous tentons de rechercher les logiques sociales et politiques diffuses qui travaillent l'École tout en ne réduisant pas l'individu à un simple objet en ce qu'il est à la fois produit, sujet, construit, assujetti et clivé : ces mécanismes construisant l'École en tant qu'institution, tout autant que les politiques publiques.<sup>130</sup>

Cette posture résume bien la zone où nous situons notre démarche méthodologique. Analyser la question de la justice scolaire sous l'angle des structures institutionnelles et les impacts que celles-ci peuvent avoir sur la constitution des identités des élèves fut un choix quelque peu acrobatique, puisque ce pari demandait de mettre en œuvre une méthodologie fortement exploratoire. Toutefois, certaines études préexistantes permirent de mettre en place quelques jalons. Dubet et Martuccelli (1996) explicitent un mode d'enquête permettant de saisir l'expérience scolaire des acteurs de l'école, que ce soit les élèves, les enseignants ou les parents. Comme le souligne les auteurs, l'entretien est un mode de cueillette de données privilégié puisque

pour comprendre ce que fabrique l'école, il ne suffit pas d'étudier les programmes, les rôles et les méthodes de travail, il faut aussi saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, dont ils «fabriquent» des relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes.[...] L'expérience sociale [...] est un travail de l'acteur qui définit une situation, élabore des hiérarchies de choix, construit

---

<sup>130</sup> Mabilon-Bonfils et Saadoun. 2001. *Sociologie politique de l'école*, p. 139.

des images de lui-même. Elle est à la fois un travail normatif et cognitif qui suppose une distance à soi, une capacité critique et un effort de subjectivation.<sup>131</sup>

Ainsi, il fut choisi de mener dans une école de la région des Laurentides une série d'entretiens semi-dirigés permettant de comprendre un peu plus, et de décrire de manière plus profonde, la représentation que les élèves se font des dynamiques sociales, à partir de leur expérience scolaire. Il est évidemment peu aisé de départager la part de l'expérience scolaire des autres sphères de la socialisation : par exemple, comment tracer la ligne entre l'inculcation de valeurs de la part des parents, et celles qui proviennent du milieu scolaire? Cette distinction, qui ne peut se faire dans le cadre de cette recherche, ne peut donner lieu qu'à ce constat : puisqu'il apparaît à prime à bord impossible de départager ce qui appartient à la socialisation primaire, familiale, de ces socialisations secondaires (les amis, l'école, le travail, les médias, etc.), il est apparu possible, en se penchant sur les enjeux spécifiques à l'école (l'évaluation, le classement, le choix d'un établissement collégial, la perception de soi dans le rôle d'élève) de percevoir les dimensions se développant dans le domaine scolaire, bien que ce domaine ne soit pas à part de la société. En d'autres mots, si l'école est partie prenante de la société, les représentations qui émergent de par l'expérience scolaire ne sont pensables que dans leur inscription dans la société, bien que différentes expériences scolaires induisent fort probablement différentes représentations. Plus spécifiquement, il est probable que l'expérience scolaire spécifique dont il est question ici permet le développement de certaines représentations plutôt que d'autres qui resteront dans le domaine du possible ou du jamais advenu. Comme le souligne Dubet:

Pour savoir ce que fait véritablement l'école, il faut se pencher sur ce qu'elle fait aux élèves et aux enseignants et sur ce que, à leur tour, les élèves et les enseignants font à l'école. Il est donc nécessaire de sortir d'un imaginaire d'un ajustement parfait de l'acteur et du système, de la subjectivité et de l'objectivité. Dès lors, il devient indispensable de s'intéresser directement à l'expérience des élèves et de leurs enseignants (...)<sup>132</sup>

<sup>131</sup> François Dubet, Danilo Martuccelli, *op.cit.*, p.14.

<sup>132</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p. 15.

Cette expérience des élèves, et indirectement celle des enseignants, traduit en termes scolaires des structures sociales pensables, des situations qui sont possibles. Ces situations s'inscrivent dans un cadre plus large, l'ordre symbolique dans lequel ces discours peuvent émerger. Ainsi, il sera également question d'appréhender, de par un discours particulier sur une expérience donnée, cet ordre symbolique plus large, conditionnel de l'émergence de cette représentation particulière. L'école ne permet pas seulement aux élèves d'avoir accès à des connaissances pratiques, mais également à des structures cognitives, qui seraient, selon Baudelot et Leclercq, le premier effet exercé par un enseignement scolaire qui

dote les élèves qui le fréquentent de catégories mentales, de formes élémentaires de classification, d'outils intellectuels qui leur permettent de donner un sens au monde et de reconnaître entre eux comme les membres d'une même communauté. L'action de l'école s'apparente à celle du langage qu'elle prolonge et sur lequel elle s'appuie.<sup>133</sup>

Les contraintes structurelles, ainsi que les discours des acteurs, sont structurantes de la marge de manœuvre d'où émerge la part de liberté de l'individu. D'explorer les représentations sociales, pour Careil, offre

la possibilité (et nous n'en voyons guère d'autres) d'articuler explication macrosociologique et compréhension des intimités subjectives, dès lors que l'on travaille sur des *processus* où se voient engagés inséparablement les rapports sociaux de domination qui structurent notre société et les représentations de la réalité sociale que se font les acteurs sociaux placés «sous contraintes structurelles» : des processus qui peuvent aller du plus massif au plus minuscule, tout en s'inscrivant dans des temporalités et logiques sociales qui peuvent être elles-mêmes très diverses.<sup>134</sup>

Il sera ici question de différents choix méthodologiques pris afin de conduire à bien cette enquête : le choix des représentations sociales, le choix de l'établissement, l'échantillonnage, la conduite des entrevues et finalement, la validation des analyses préliminaires auprès de la population.

<sup>133</sup> Christian Baudelot et François Leclercq, *Les effets de l'éducation*, p.45.

<sup>134</sup> Yves Careil, *École libérale, école inégale*, p. 111.



### 3.1 Les représentations sociales et l'école

Cette étude s'inscrit à cheval sur deux tendances, soit une sociologie de l'expérience, telle qu'inspirée par les travaux de François Dubet et Danilo Martuccelli, et une analyse des représentations sociales, appliquée ici aux discours justificateurs de la production/reproduction des inégalités par l'école. D'étudier les représentations sociales est un choix motivé par le souci de capter la dimension proprement sociologique de la parole formulée par un individu. Tel que définie par Rivière et Jacques, une représentation sociale est

l'élaboration d'un objet par une communauté qui établit des modalités d'agir et de communiquer. Ainsi, la représentation sociale renvoie à des visions fonctionnelles du monde. Elle est une production qui tend à la construction d'une réalité commune à un groupe social et en appelle à une activité collective d'interprétation et de construction qui produit une connaissance dont les contenus cognitifs, affectifs et symboliques jouent un rôle primordial quant à la façon de penser et quant à l'action des personnes dans la vie quotidienne.<sup>135</sup>

La parole du sujet, conçue comme matériel d'enquête, est ici abordée sous son angle social, c'est-à-dire dans sa relation aux conditions objectives et aux discours qui la détermine et l'environne. La parole, comme révélateur du social, n'est donc pas réductible à l'individu. Elle naît d'un réservoir de significations partagées qui la précède et se nourrit de la nouveauté de l'individu. Toutefois, l'individu n'est pas parlé par le social, il possède une marge de manœuvre dans laquelle il prend distance des catégories existantes : la parole, quoique sociale, est évidemment la parole d'un sujet, d'un sujet qui n'est pas universel ni abstrait, mais qui est situé dans le temps et l'espace, et dans une société donnée. Il est traversé par des identités et des références, il s'inscrit *entre la biographie et l'histoire* comme le souligne Martuccelli<sup>136</sup>. La subjectivité des acteurs est donc abordée, dans le cadre de cette recherche, dans un mouvement permanent entre le contexte d'expérience et les représentations individuelles.

<sup>135</sup> Bernard Rivière, Josée Jacques, «Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite», pp.340-341.

<sup>136</sup> Voir Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*.

Si la parole est d'une part étudiée sous sa dimension sociale, on peut aussi constater que les représentations sociales ne remplissent pas la même fonction qu'un discours savant, par exemple, bien qu'ils soient tous deux construits dans une intersubjectivité (Kuhn) et inscrits dans l'idéologie. Comme l'avance Mannoni (1998), une des caractéristiques essentielles des représentations sociales est de «privilégier la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et de faire passer l'efficience affectivo-cognitive avant l'efficace théorico-scientifique<sup>137</sup>». Toutefois, comme le démontre Mesny (1998), le sens commun est bien loin du simple savoir de première main, issu de l'expérience directe des choses. Bien au contraire, les «gens ordinaires» développeraient de plus en plus une imagination sociologique («voir le social dans l'individuel»), dans une approche synthétique entre leur expérience locale et les savoirs issus de la culture savante<sup>138</sup>. Ainsi, de faire le pari de l'auscultation des représentations sociales implique d'avoir accès à un réservoir de significations qui, loin de se réduire à l'expérience particulière, réfère à une situation sociale.

Une même stratégie est mise en œuvre chez Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer qui prennent le pari de travailler sur la manière dont les individus s'approprient des catégories comme «l'échec scolaire, la reproduction sociale par l'école (par les filières, les réseaux, les sections) ou encore l'épanouissement<sup>139</sup>». En monopolisant la manière dont «l'individu pris en situation» s'orientent avec ces concepts, ils tentent de voir comment,

(...) dans un contexte de production et d'assimilation de normes, cet individu lui-même élabore une théorie du sujet. En d'autres termes, le champ scolaire, à travers la représentation monolithique qu'en donne le discours social et à travers les conflits qu'il crée ou reproduit, notamment autour de la division sociale et autour de l'échec, nous paraît être un lieu privilégié pour l'étude des processus psychosociologiques organisant les rapports qui existent entre la place de l'individu au sein d'une formation sociale et les représentations du monde qu'il élabore.<sup>140</sup>

<sup>137</sup> Pierre Mannoni, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p.4.

<sup>138</sup> Anne Mesny, «Imagination sociologique et sens commun», dans *Les représentations sociales*, pp.120-121.

<sup>139</sup> Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer, *L'échec scolaire. Élèves modèle ou modèle d'élèves?*, p.15.

<sup>140</sup> Deschamps, Lorenzi-Cioldi, Meyer, *L'échec scolaire. Élèves modèle ou modèle d'élèves?*, p.15.

Ainsi, en mettant en relation les représentations sociales et la théorie savante, en articulant «explication macrosociologique et compréhension des intimités subjectives<sup>141</sup>», il est possible de mettre en lumière de manière plus précise les phénomènes sociaux qui nous intéressent ici. Divers outils ont été mis en œuvre afin de creuser ces questions : soit un sondage adressé aux parents, où furent inclus deux questions ouvertes sur les fonctions de l'école; une série de vingt-quatre entretiens semi-dirigés auprès d'élèves des volets régulier et international; et finalement, quatre groupe de discussion auprès d'élèves faisant partie de notre population.

### 3.2. Le choix de l'établissement

Cerner les représentations sociales d'élèves du secondaire s'est avéré un travail ardu, qui fut rendu possible par l'adoption d'une méthodologie en plusieurs étapes. Tout d'abord, le choix de l'établissement s'est imposé comme allant de soi. La chercheure ayant déjà travaillé comme enseignante ou suppléante dans plusieurs polyvalentes de la banlieue nord de Montréal (Basses-Laurentides et Lanaudière), quelques établissements offrant le programme d'éducation internationale en leur sein semblaient tout indiqués. Or, l'établissement élu fut celui qui offrait le plus grand nombre de contacts à l'intérieur de ses murs. Ce choix s'avéra judicieux puisque la direction ainsi que le personnel enseignant ont grandement facilité l'accès aux élèves et aux locaux. De plus, il fut possible de rencontrer un enseignant œuvrant auprès des deux populations cibles, qui joua le rôle d'un informateur sur les conditions générales de mise en place du PEI et sur la dynamique interne de l'école.

Cette polyvalente, qui offre des cours aux élèves de la première jusqu'à la cinquième secondaire, offre également le PEI à tous les niveaux depuis 2006. Sise dans les Basses-Laurentides, elle se trouve au cœur d'une banlieue de classe moyenne, et dessert principalement les petites municipalités de la région, pour la plupart semi-

---

<sup>141</sup> Yves Careil, *École libérale, école inégale*, p. 111.

rurales. La population scolaire est donc assez diversifiée au niveau socio-économique, alors que la diversité culturelle est faible : les minorités culturelles y sont pratiquement invisibles. Cette école, qui a traversé plusieurs crises depuis les dix dernières années, a vu la diversité des programmes offerts radicalement réduite au moment de l'arrivée massive du PEI en son sein. Cette modification a vu changer la population scolaire, alors qu'auparavant la Polyvalente n'accueillait que du deuxième cycle du secondaire depuis des années ( 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire). Il est aussi remarquable que cette école doive composer, depuis quelques années, avec des évaluations dévastatrices de la part de l'IEDM au moment de la publication du palmarès des écoles secondaires de *L'Actualité*. En guise d'exemple, cette école s'est classée parmi les 50 dernières (sur 477) pour l'année scolaire 2006-2007. Le choix de cet établissement a également été motivé par des données fournies par ce même palmarès. En effet, alors que, de 2006 à 2007, le taux de promotion de l'école passe de 67,2% à 51,4% (une chute de 23,5% de la diplomation), le revenu moyen des parents est passé de 61 165\$ par année à 75 277\$. Cette année coïncide également avec l'accueil plus importante de nouveaux étudiants du PEI, alors que l'établissement se targue, cette année-là, d'accueillir plus de 500 élèves dans le cadre de ce programme.

#### *Admission : une sélection à la performance*

Dans cet établissement, un examen d'entrée est mené à l'automne auprès des jeunes de 6<sup>e</sup> année dont les parents sont intéressés par le PEI. Il faut souligner que la sélection n'est pas obligatoire pour l'Organisation du Baccalauréat International (OBI) mais qu'elle est souvent pratiquée par les écoles québécoises. Certaines places s'ouvrent les années suivantes, mais la majorité des places sont comblées à ce moment. Des écoles primaires offrent un programme de l'OBI, donc certains élèves proviennent de ces écoles, soit une école à St-Eustache, et une autre à Rosemère. D'autres arrivent du régulier. Les familles placent souvent tous leurs enfants dans ce programme. La firme Brisson-Legrès - dont le slogan est «Révélateurs de potentiel» - évalue les candidatures par des examens de nature

psychométriques et académiques. Une contribution parentale est exigée, qui passe de 350\$ au premier cycle à 500\$ au deuxième cycle. Ces frais couvrent une sortie de trois jours à la campagne, quatre sorties au théâtre et les cotisations à l'Organisation du Baccalauréat International (OBI). L'informateur ne sait pas si l'école, ou sa fondation, mobilise un fonds pour les élèves venant de familles défavorisées qui ne pourraient pas déboursier ce montant supplémentaire.

### 3.3 La population choisie

Il aurait été souhaitable de faire une enquête en deux temps, observant l'évolution des représentations des élèves de la rentrée à la sortie du secondaire. De plus, il aurait été possible de comparer les représentations des élèves de deux écoles distinctes. Or, le peu de temps et de ressources alloués pour mener à bien cette recherche a mené à resserrer la population sur les élèves de cinquième secondaire fréquentant une école publique où l'on offre un programme particulier, contingenté et payant. En choisissant une population plus homogène, il était alors possible de prétendre à plus de diversité en rencontrant plus d'élèves au sein d'un même ensemble.

La polyvalente choisie, il restait néanmoins à cerner la population étudiée ainsi que l'échantillon. L'option de rencontrer les élèves de cinquième secondaire fut finalement retenue, puisqu'à ce niveau, les jeunes ont la possibilité de témoigner de l'ensemble de leur scolarité obligatoire. En 2008-2009, il y avait trois groupes de PEI en cinquième secondaire, et dix groupes au régulier. Il fut donc déterminé de rencontrer deux groupes de PEI et quatre groupes de régulier. Cela permettait de rencontrer un plus grand nombre d'élèves du régulier, afin d'être à même de brosser un portrait plus complet de ces groupes, sans néanmoins négliger les élèves du PEI, qu'un seul groupe n'aurait pu représenter adéquatement. Après une rencontre auprès des enseignants concernés, la chercheuse a, au début du mois d'avril 2009, rencontré tous les groupes lors de leurs cours. Elle a brossé rapidement un portrait

de la démarche sociologique, et du type de recherche menée dans cette discipline, afin de situer cette recherche. Puis, elle a invité les élèves à participer massivement aux deux étapes de la recherche, sans toutefois préciser l'objet de l'étude. Ils furent néanmoins informés que le mémoire traitait de l'expérience scolaire dans les écoles publiques où l'on offre le PEI.

### 3.3.1 Collecte de données et demandes de consentement

À la demande de la direction de l'école, un formulaire de consentement devait être distribué aux parents des élèves. Cet envoi fut également l'occasion de recueillir des données quant à l'origine socio-économique des élèves mais également sur la représentation, nourrie par un des parents, du rôle de l'école. Un formulaire de consentement (annexe 1) fut donc distribué en classe auprès de 180 élèves de cinquième secondaire, ainsi qu'un court sondage (annexe 1). Les élèves avaient une dizaine de jours pour remettre ce formulaire à leur enseignant. Dans les classes de régulier, l'enseignant leur a promis des points supplémentaires à un bulletin qui s'avérerait catastrophique afin qu'ils participent massivement. Cette promesse, qui n'était pas incluse dans le processus de recherche, a donné lieu à quelques problèmes. En effet, plusieurs élèves ont ramené le formulaire de consentement et le sondage bâclés, ce qui laissait supposer que leurs parents n'ont jamais vu ce feuillet. Ces formulaires, une quinzaine environ, ont été écartés. Il était également demandé, dans le formulaire de consentement, de préciser le ou les cours dont l'élève pouvait s'absenter le plus aisément. Cette procédure permettait de ne pas trop pénaliser les répondants, puisque les entrevues se déroulaient pendant les heures de cours. Généralement, ce sont les élèves eux-mêmes qui précisaient le cours qu'ils souhaitaient manquer, ce cours s'avérant souvent celui où ils éprouvaient le moins de difficulté.

Mais, ceci étant dit, la proportion de retour des formulaires a été surprenante. Une semaine plus tard, 81 sondages et autant de formulaires de consentement valides

ont été remis aux enseignants participant à la recherche. Sur ces 81 formulaires, douze affichaient un refus et 69 un consentement des parents. Sur ces 69 consentements reçus, 22 provenaient du PEI et 47 du régulier. C'est à partir de ce bassin que les répondants furent choisis pour la seconde partie de la recherche. Le sondage fut décrypté via Excel, afin de dégager un portrait brossé en gros traits de la population étudiante ayant répondu au questionnaire. Le sondage a servi en premier lieu à recueillir des données d'ordre socio-économique : la scolarité de chacun des parents, les métiers de chacun des parents, le revenu familial avant impôt, ainsi que le nombre d'heures d'aide au devoir par semaine. Ces questions permettaient de faire un portrait sommaire des familles des élèves. En second lieu, deux questions à court développement étaient posées aux parents des élèves : *pourquoi votre enfant fréquente-t-il cette école, pourquoi avez-vous choisi ce programme?; et quel est, selon vous, le rôle de l'école?* Ces questions permettaient d'avoir une idée plus précise du milieu d'origine des élèves, plus particulièrement des représentations et des attentes qu'entretiennent les parents quant à l'établissement choisi mais également envers l'éducation plus généralement. Ces questions préliminaires permettaient également d'identifier différentes postures idéologiques à l'œuvre dans le milieu familial des répondants, que ce soit l'utilitarisme scolaire, le rejet de la culture scolaire, etc.

### 3.3.2 Échantillonnage

L'échantillon fut ainsi déterminé : 24 élèves fréquentant une même école, répartis en deux groupes représentant les «réguliers» et les «internationaux». Cet échantillon a été constitué sur un mode partiellement aléatoire, puisque un tirage au sort a été mené à partir de catégories précédemment constituées de façon raisonnée. En effet, les données recueillies par le sondage furent utilisées afin de créer ces sous-groupes : scolarité des mères<sup>142</sup> et salaire familial furent les variables retenues, un

<sup>142</sup> Puisque, encore aujourd'hui, ce sont les mères qui accompagnent en majorité les enfants et adolescents à l'heure des devoirs, cette variable fut retenue pour voir si cette scolarité maternelle peut, ou non, avoir un impact sur le parcours des jeunes. Voir notamment Yves Careil, *École libérale, école inégale*, 2002, et surtout Roger Ballion, *Les consommateurs d'école*.

salaire médian étant déterminé pour chaque programme, et duquel était divisé les salaires dits faibles ou élevés. L'échantillon fut construit à partir du croisement de ces données, créant ces catégories : a) mère très scolarisée, famille à faible revenu, PEI ; b) mère peu scolarisée, famille à faible revenu, PEI ; c) mère très scolarisée, famille à haut revenu, PEI ; d) mère peu scolarisée, famille à haut revenu, PEI, etc. Ce schéma fut appliqué de la même manière pour les élèves du régulier et ce, autant pour les garçons que les filles. Cet échantillon diversifié résultait, comme le souligne Blanchet et Gottman, «du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et les situations et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives.<sup>143</sup>»

### 3.3.3 Caractéristiques de l'échantillon

Nous croyons utile de préciser ici quelques caractéristiques de notre échantillon, bien qu'un tableau en annexe résume celles-ci (voir annexe 3). Lors des entrevues, 8 élèves du PEI et 16 du groupe régulier furent rencontrés. Sur 24, 13 étaient des filles et 11 des garçons, ce déséquilibre des genres étant dû à une confusion quant à l'orthographe de l'un des noms. 7 répondants venaient d'une famille où la mère a effectué un passage à l'Université, dont 3 du PEI. 8 répondants provenaient d'une famille dont les revenus dépassent 85 000\$ par an, dont la moitié du PEI. 7 répondants sur 8, au PEI, provenaient de familles dont le revenu dépasse 70 000\$ par an. Du côté du régulier, 6 élèves sur 16 provenaient de familles dont le revenu égalait ou dépassait 70 000\$. D'autre part, 4 élèves du régulier provenaient de familles dont les revenus ne dépassent pas 55 000\$.

Il existe au sein de cette école un système de messagerie interne qui permet de rejoindre les élèves durant les cours. Ce système permit de joindre les élèves par écrit, à l'aide d'un message formalisé qui indiquait la date, l'heure et le lieu des entrevues. Les vingt-quatre entrevues furent menées lors des cours spécifiés

---

<sup>143</sup> Blanchet, Alain et A. Gotman, «La préparation de l'enquête» dans A. Blanchet et A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes*, 1992, Paris, Nathan, p.55.



préalablement par les élèves. Il était également spécifié, sur cette convocation, qu'il était possible en tout temps de me rejoindre s'il leur était impossible de se présenter. Cela permit de rejoindre tous les répondants convoqués, malgré les contretemps.

### 3.4 Les entrevues : une enquête exploratoire, des entretiens semi-dirigés

Au départ, l'intention de recherche était de mener les entrevues sur un mode semi-dirigé, en laissant beaucoup de place à la liberté du répondant. Or, il s'avéra, lors des premières entrevues, que ce cadre peu directif avait pour conséquence un certain malaise chez les répondants qui pouvait s'exprimer par de réponses très brèves ou encore par un certain mutisme. L'entrevue a donc été menée grâce à une grille d'une vingtaine de questions permettant de cerner les représentations des répondants sur plusieurs plans, sous le mode d'un entretien structuré. Il faut toutefois souligner que les questions variaient selon le répondant, et visaient souvent à le relancer sur une piste déjà amenée. Étant donné la visée exploratoire de l'enquête, plusieurs pistes furent alors suivies.

Les entrevues furent donc menées grâce à une grille de questions plus ou moins stricte, à laquelle se greffaient parfois de nouvelles questions, naissant du cadre même de la discussion et visant à approfondir un sujet porté à la discussion par le répondant. Le cadre ouvert des entretiens, visant à mettre à l'aise les répondants, put avoir comme conséquence de bifurquer souvent vers d'autres questions qui ne portaient pas spécialement sur cette recherche, mais cela permettait de mettre davantage le répondant en confiance. Ces questions pourraient se diviser en 4 groupes distincts : l'histoire de vie, l'expérience scolaire, les aspirations et, finalement, les représentations des injustices.

### 3.4.1 Description des thèmes abordés dans la grille d'entretien

#### **a) Histoire de vie**

La première section de l'entrevue tentait de cerner l'histoire de vie du répondant, la dynamique de son milieu familial dont l'importance accordée aux études, le soutien financier et les parcours scolaires des parents. Le répondant était également invité à décrire son propre cheminement scolaire, les écueils rencontrés, la construction de son identité d'élève, etc.

Questions généralement posées :

*J'aimerais que tu me parles du milieu qui t'a vu grandir, des gens qui t'ont entouré, leurs parcours, etc.*

*Pourrais-tu me décrire ton histoire scolaire : les établissements que tu as fréquentés, les programmes suivis... parle-moi des détails que tu trouves importants.*

#### **b) Expérience scolaire : identité et altérité**

Cette deuxième section s'intéressait plus particulièrement à la dynamique scolaire créée par la formation de deux cheminements distincts. Une description de chaque programme, et des élèves les fréquentant, était souvent demandée. Plusieurs questions tentaient de cerner la représentation de la différence, cherchant à connaître l'opinion des jeunes sur des questions plus précises : la pertinence du PEI, les conditions nécessaires à son instauration, leur rapport au personnel de l'école, etc.

Questions généralement posées :

*Quel programme fréquentent tes amis?*

*Pourrais-tu me décrire quel genre d'élèves fréquente le régulier?*

*Pourrais-tu me décrire quel genre d'élèves fréquente le PEI?*

*Trouves-tu qu'il y a une différence entre les élèves du régulier et du PEI?*

*Crois-tu qu'il aurait été possible de vous mettre tous dans les mêmes classes?*

*Il y a dix ans, tous les élèves ici fréquentaient le régulier. Pourquoi crois-tu qu'on a instauré le PEI dans cette école?*

*Serais-tu la même personne si tu avais suivi l'autre chemin?*

*Crois-tu que les professeurs et la direction vous traitent de la même manière?*

*(Ont-ils les mêmes attentes?)*

### **c) Aspirations scolaires et professionnelles**

Le caractère exploratoire de cette enquête impliquait de cerner la question des représentations de l'inégalité (et ses manifestations tangibles) de diverses manières. En questionnant les élèves sur leur avenir, il était possible de voir leur degré de confiance en leur plan d'études, leur volontarisme ou leur renoncement, leurs stratégies d'ajustement à la réalité et leurs aspirations qu'ils ont abandonnées.

*Que feras-tu l'année prochaine?*

*Que feront tes amis? Les gens dans ton programme?*

*Comment imagines-tu ta vie dans dix ans?*

*Nomme-moi trois valeurs, trois choses qui sont importantes pour toi et qui guident tes choix de vie.*

### **d) Discours sur l'intelligence, l'injustice et autres explications de la réussite**

Ces questions tentaient de comprendre les explications mises à l'œuvre pour faire sens de leur parcours personnel, mais également de celui des autres. Ces questions tentaient de cerner certaines des représentations de relations de causalité entre effort, intelligence et réussite. Il y était aussi question d'articuler les liens entre les conceptions de l'intelligence et les représentations des inégalités.

*Qu'est-ce que ça prend, comme qualité personnelle ou contexte social, pour réussir à l'école?*

*Qu'est-ce que ça prend, comme qualité personnelle ou contexte social, pour réussir dans la vie?*

*Pourrais-tu me définir l'intelligence?*

*Si je te dis le mot inégalité (ou injustice) quelles images te viennent à l'esprit?*

*Je te donne ici deux modèles de société. Le premier, le modèle A, est une société où l'on peut naître pauvre et facilement devenir riche, ou naître riche et devenir pauvre. La société B est une société où si l'on naît pauvre, on a de fortes chances de rester pauvre, et si l'on naît riche, on a de fortes chances de rester riche. À quel type de société crois-tu que la nôtre ressemble le plus? Pourquoi? As-tu des exemples de ça autour de toi?*

Ces questions tentaient de lier les analyses premières de l'élève à une dimension plus macro, en tentant de percevoir le rôle social qu'il impute à la connaissance et à l'éducation, ainsi que le rôle qu'il donne au sujet dans la société. Ces questions tentent également de percevoir si les désirs et attentes des élèves diffèrent beaucoup selon les groupes, s'ils ajustent leurs aspirations au cadre scolaire ou non.

### 3.4.2 Le cadre des entrevues

Le rapport de confiance, essentiel à la bonne conduite de ce genre d'entretien, fut relativement facile à instituer. La majorité des répondants avaient été dans une des classes de l'intervieweuse, pendant leur secondaire trois ou quatre, alors que cette dernière effectuait des périodes de suppléance. Une certaine sympathie de leur part était donc évidente. Le fait que l'intervieweuse avait une connaissance de leur milieu scolaire, sans pour autant être intégrée dans le cadre scolaire, permettait aux répondants de se sentir compris et de ne pas craindre de représailles. L'anonymat étant assuré, ils ont osé prendre la parole sur des sujets plus délicats, mettant en jeu des membres du personnel, par exemple. De plus, la possibilité de sentir que leur parole pouvait avoir un impact sur une situation peu définie les encourageait à se prononcer sur différentes questions : l'amour, la mort d'un proche, les préjugés, le racisme, l'homophobie, la violence à l'école, l'insécurité, etc. Ces confidences étaient souvent grappillées hors-enregistrement puisque la chercheuse allait chercher les répondants en classe, et qu'ils marchaient ensemble quelques minutes

avant de se retrouver dans le local d'entrevue. Cette courte marche, surtout après l'entrevue, permettait d'échanger sur un ton plus badin à propos de questions qui leur apparaissaient plus importantes : l'avenir, le choix d'une formation, la violence des rapports entre élèves, l'incompétence d'un enseignant, une peine d'amour, etc.

### 3.4.3 Pertinence et limites des entretiens

#### *Explorer ou se perdre?*

Un des premiers écueils rencontrés lors des entrevues fut le degré de loquacité des répondants. La première journée, il s'avéra que les répondants, surtout les garçons, n'étaient pas très loquaces. La grille de questions fut remaniée, puisqu'elle se centrait alors sur des enjeux qui n'avaient aucun écho avec l'expérience des répondants (inégalités sociales, impacts des décisions politiques, etc.). Les répondants parlaient de ce qui était au plus près de leurs expériences : les amis, les échecs scolaires, les relations avec le personnel, les incertitudes du destin, etc. L'enquête dut donc se recentrer aussitôt sur ces dimensions, afin de donner plus de latitude aux témoignages.

D'autre part, la dimension exploratoire des entretiens impliquait de toucher plusieurs thèmes, et certains avec peu de succès. En prenant le pari de faire naître la parole par des mises en situation, des exemples et des questions larges, il arriva souvent que les entretiens traitaient d'une multitude d'expériences difficiles à lier entre elles. Le travail théorique ayant été fait lors et à la suite des entretiens, il aurait été souhaitable de resserrer dès le départ les entretiens sur une thématique plus précise.

Finalement, bien que les répondants ne connaissaient pas les finalités de l'enquête, plusieurs firent preuve d'une certaine retenue, comme s'ils craignaient les retombées du processus de recherche, surtout du côté du PEI. Ainsi, les données recueillies en entretien, mises en opposition avec celles des *focus group*, furent le lieu d'une

certaine ambiguïté : les répondants, qui restaient polis et dans le domaine de la bonne conscience lorsqu'ils étaient dans le mode du face à face, se permettaient d'être plus tranchants lors des entretiens de groupe. On ne peut pourtant ni exclure l'expérience formulée dans l'anonymat, ni repousser l'agressivité de certaines interventions soutenues par le groupe. Il faut voir que l'expérience du sujet tangué entre la voix de l'intimité qui se fait inquiétude et doute, et la voix du groupe qui se veut forte et unie.

### 3.5 Convier les répondants à poursuivre l'analyse

«Vous avez pas à me faire plaisir, vous pouvez être contre ce que j'ai dit ici »

C'est sur ces mots que débuta la tentative de recherche menée en classe. Comme il fut énoncé précédemment, un retour en classe fut effectué, dans une perspective de remettre l'analyse entre les mains des répondants, afin de voir si l'explication et la description rejoignait leur expérience. Cet exercice était motivé par deux objectifs. Le premier, d'ordre politique, était de remettre dans les mains des répondants la problématique, afin qu'ils soient à même de réfléchir à cette question par eux-mêmes et qu'ils soient tentés d'agir sur ces mécanismes. Le second objectif, concernant un peu plus la recherche à proprement dit, résidait dans la possibilité de vérifier les premières analyses d'une part, et de tracer de nouvelles pistes de par la nature d'une discussion de groupe. Évidemment, la nature de cette recherche nous amenant à nous questionner sans cesse sur notre objectivité, la diversité des sources était également un critère venant justifier cet exercice, comme le soulignent ici Anadon et Gohier :

l'«objectivité méthodologique» n'est plus déterminée par la distance de l'observateur, mais par la prise en compte explicite de la subjectivité du chercheur et des sujets que l'on essaie de contrer par le consensus intersubjectif et par le déploiement et le croisement de plusieurs instruments de saisie et d'analyse de données (triangulation des sources, des observateurs...). La description en profondeur remplacera ainsi la description en étendue (sur un échantillon plus grand).<sup>144</sup>

<sup>144</sup> Anadon, Marta et Christiane Gohier, «La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique», dans *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Monique Lebrun (dir.), Éditions Logiques, Montréal, 2001, p.25.

Donc, une semaine après la fin des entrevues, un retour a été tenté, afin de voir si les premières impressions issues des entrevues étaient des pistes intéressantes pour les élèves. À cause du manque de temps, dû notamment à la période des examens de fin d'année qui approchait, il fut impossible de mener ces groupes de discussion dans toutes les classes de la population choisie. Quatre groupes (sur six, initialement) furent sollicités, dont 2 de régulier et 2 de PEI, afin de prendre part à cet exercice qui devait au départ prendre la moitié d'une période de classe, soit un peu moins de 45 minutes. Ces interventions étaient composées d'une lecture de quinze minutes d'un texte résumant les enjeux du projet de recherche (voir annexe 3) et d'une période de questions et de d'intervention.

#### **Quelques questions lancées aux élèves:**

*Quel sera le rôle que vous jouerez dans la société?*

*Doit-on abolir les programmes d'élite afin d'aider ceux qui partent de manière plus désavantagée dans la vie?*

*Jusqu'où sommes-nous responsables de notre destin?*

*L'école peut-elle instaurer une culture de la justice et de l'ouverture alors que les élèves suivent des cheminements séparés?*

Les réactions furent intéressantes puisque, d'une part les élèves connaissaient l'objet précis de la recherche mais surtout, ils se sentaient plus à l'aise d'intervenir pour exprimer le point de vue du groupe puisqu'ils avaient le soutien du groupe. De plus, le ton résolument polémique des questions a suscité des débats animés. La retenue présente lors des entretiens individuels, toute faite de bonne conscience, fut évacuée au profit d'une lutte pour le maintien du *statu quo*. Les focus group connurent un succès plus grand du côté des élèves du régulier. Du côté du PEI, certains des répondants purent avoir l'impression d'avoir été trahis, étant donné le type de conclusions préliminaires auxquelles nous menait l'analyse des entretiens.

La phrase en liminaire «vous n'avez pas à me faire plaisir» semble avoir contribué à fissurer le vernis de politesse qui caractérisait jusqu'alors les prises de parole des élèves du PEI. Cette phrase déclencha une série d'interventions se déclinant sur ce

thème dominant : la défense du maintien du PEI. Si certains le défendaient au nom d'une adaptation à la *vraie vie* :

«on peut pas sortir de notre secondaire cinq en pensant que tout dehors est tout beau et tout merveilleux parce que nous supposément on était tous merveilleux parce qu'on était des élites, genre. Faque autant qu'eux ils ont du travail à faire pour voir - le régulier - pour voir qu'il y a du mieux dans la vie, autant nous on a du travail à faire pour voir qu'il y a du moins bon, je pense que la part de travail est égale là-dedans, au sens que quand on va sortir, on va s'égaliser nous on va devoir descendre d'une coche pour être conscient de ce qui se passe en dehors pis eux il vont monter pour être conscient de ce qui se passe... » (Intervention PEI, Focus group 1, PEI)

D'autres se portaient à la défense du régulier, qui ne souhaiterait pas faire autant de travaux (souci de protection des plus faibles). Dans le deuxième groupe de discussion, toujours avec des élèves, un des leurs proposa de faire plusieurs groupes de niveaux, notamment un entre le régulier et le PEI, pour ajuster les inégalités :

«on pourrait créer un programme plus pour l'élite, comme nous, pis peut-être un programme entre le PEI et le régulier, un programme pour ceux qui sont plus forts, mais qui ont pas envie d'avoir une vie chaotique, comme vous le disiez, comme ceux au régulier. Qui ont envie d'être un peu plus encadrés, d'aller plus loin, dans le fond.» (intervention PEI, Focus group 2, PEI)

Pour les groupes du régulier, les discussions tournèrent un peu plus autour des difficultés éprouvées lors du cheminement scolaire : problèmes d'accès à certaines options, ajustements de trajectoires, etc. Plusieurs remirent en question la capacité de l'école, telle qu'elle se vit, à les aider à atteindre leurs objectifs de vie. Bref, bien que les questions posées n'amenèrent pas une discussion sur ces enjeux spécifiques, les groupes de discussion permirent tout de même de mieux cerner certaines questions. Mais voilà que nous en sommes à dévoiler certains résultats de cette enquête, avant même d'en être à l'analyse. Nous glisserons donc désormais à la quatrième section, s'attachant à lier les analyses macrosociologiques énoncées au chapitre deux, et l'expérience des élèves.



### 3.6. Découper le sens

L'analyse des entrevues s'est échelonnée sur plusieurs mois, une fois que le travail de recherche fut bien entamé. En premier lieu, toutes les entrevues furent retranscrites sous forme de verbatim, en laissant tel quel le niveau de langage, les hésitations, les formulations hasardeuses, les rires et les néologismes. Des précisions quant à certains silences ont également été inscrites. Par la suite, les entrevues furent lues et relues, et une description brève de la logique du discours de chaque répondant fut élaborée. En troisième lieu, des extraits qui apparaissaient requérir plus d'attention étaient compilés dans 4 documents déterminés par les genres et cheminement scolaire, et divisés par thèmes. Finalement, ils étaient ordonnés en sous-thèmes relevant d'un début de conceptualisation. Ces extraits regroupés donnaient alors une consistance plus grande alors qu'on pouvait constater les récurrences, les croisements, les répétitions, etc. C'est à partir de ces extraits que furent dégagés par la suite les concepts ordonnant le prochain chapitre.

## CHAPITRE QUATRE

### ENTRE DÉSIR DE JUSTICE ET *VOLONTÉ DE VOULOIR*

Avant de commencer l'analyse des données recueillies lors des entretiens, il apparaît important de parler succinctement des indices ne pouvant être présentés sous la forme de citations, soit l'impression générale laissée par les entretiens : aisance verbale, niveau de langage, confiance dans la présentation de soi, apparence des répondants, etc. Ces dimensions parmi tant d'autres constituent pourtant un matériau imposant lorsque vient le temps d'analyser les différences que créent les cheminements scolaires. Nous soulignerons ici quelques aspects qui apparaissent éloquents.

En effet, plusieurs informations étaient accessibles avant même que les élèves ne se mettent à parler. L'attitude physique des élèves du PEI démontrait généralement plus d'assurance, de confiance. Une complicité s'établissait avec la chercheuse sur la base d'une apparente similitude des parcours. Du côté des répondants du régulier, certains s'autocensuraient parfois, par souci de ne pas s'attirer d'ennuis. D'autres semblaient percevoir la recherche comme une occasion de se faire entendre : les thèmes touchés et le ton étaient vindicatifs.

Au niveau linguistique, deux éléments ont été marquants. En premier lieu, il est apparu plus aisé de retranscrire les verbatims des élèves du PEI, leur élocution et leurs structures syntaxiques étant généralement plus facilement audibles. En second lieu, leur aisance générale à manipuler des concepts était évidente : ils pouvaient mobiliser des concepts abstraits pour décrire leur situation, chose que les élèves du

régulier faisaient avec plus de difficulté mais non moins de cohérence. Leur raisonnement n'en était pas moins pertinent, faut-il souligner; seulement l'expression en était parfois plus ardue, plus tortueuse.

En troisième lieu, le protocole des entrevues impliquait un accès aux classes, puisque la chercheuse devait accompagner les jeunes de leur classe au local d'entretien. Ces incursions au cœur des classes permirent de voir les dynamiques à l'intérieur des classes, l'ambiance générale. Parfois, ce fut l'occasion d'assister à des cours animés et passionnés, d'autres fois à un raffut général auquel l'enseignant n'y pouvait rien. Certaines incursions furent l'occasion de discussion avec les élèves de la classe, qui souhaitaient en savoir plus sur l'enquête ou, plus souvent, s'absenter de classe pour participer aux entretiens. D'autres furent moins agréables : le retour d'un jeune du régulier, plutôt taciturne et solitaire, fut salué ainsi par une élève : «Madame, pourquoi vous prenez juste les plus *orthos*?». La seule réplique vint de ma part, l'enseignant n'ayant pas soulevé cette incartade - violence ordinaire.

### Plan d'analyse

Cette section se développera en trois parties. La première, plus brève, exposera de manière succincte quelques caractéristiques de quatre groupes de répondants, groupes divisés par programme et par genre. Les caractéristiques ici retenues, soit l'histoire familiale, le cheminement scolaire antérieur et les aspirations scolaires et professionnelles, seront esquissées afin de montrer les disparités entre les répondants, dans une perspective descriptive. Quelques éléments seront soulevés également, sans qu'ils soient approfondis, en guise de pistes pour des recherches ultérieures. En second lieu, une analyse comparative sera menée entre les expériences scolaires des élèves du régulier et du PEI. Nous verrons comment les élèves décrivent les relations qu'ils entretiennent avec le personnel, les relations entre eux et le climat général dans lequel ils mènent leurs études. La distance entre les expériences décrites ici nous amènera à nous questionner sur le liant qui

maintient ces univers ensemble, peu importe les impératifs de justice évoqués par les jeunes. En effet, l'équilibre précaire entre l'égalité et le mérite des acteurs, tel qu'évoqué par François Dubet, semble être possible grâce à la mobilisation d'une conception très particulière de l'individu, conception mobilisée en filigrane dans les discours de pratiquement tous nos répondants. La troisième partie de cette analyse se penchera donc sur cette conception de l'individu qui permet ce genre de structure scolaire, soit un individualisme éthique où l'on reconnaît une large part à la responsabilité de l'acteur dans l'évolution de son destin<sup>145</sup>.

#### 4.1. Portraits des répondants : origine, cheminement, aspirations

Il apparaît important de dresser un portrait rapide des répondants. Pour ce faire, ils seront divisés en quatre groupes ainsi déterminés: filles du régulier (n=9), garçons du régulier (n=7), filles du PEI (n=4), garçons du PEI (n=4). Ces sous-ensembles seront décrits brièvement, notamment par leur histoire familiale, leur parcours scolaire et leurs aspirations.

##### 4.1.1. Filles du régulier :

*Léa, Irina, Jeanne, Anna, Emmanuelle, Karla, Simone, Lolly, Persil*

##### 4.1.1.1 Histoires de vie

Pour ces jeunes filles, les histoires sont diverses. Cinq d'entre elles habitent toujours avec leurs deux parents (Léa, Irina, Emmanuelle, Lolly, Persil) tandis que trois autres habitent seulement avec leur père ou leur mère (Jeanne, Anna, Karla). De celles-ci, l'une d'entre elles a été placée en famille d'accueil pendant quelques années, à cause des troubles mentaux de l'un de ses parents. Une dernière, Simone, est placée en famille d'accueil depuis son tout jeune âge. Interrogées sur leur milieu familial, la moitié des répondantes utilisent des termes plutôt positifs tandis que chez les autres, on devine une certaine précarité. Déménagements

<sup>145</sup> François Dubet, «L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», *Faits d'école*, pp.191-218.

successifs, climat houleux, problèmes financiers, ruptures de lien avec l'un ou deux des parents, etc. Chez les répondantes, l'accent est toutefois mis sur la chaleur des liens conservés, sur le support et le soutien de la famille et des amis, quand le cadre familial n'est pas prestement évacué lors de la conversation au profit de l'évocation plus optimiste des projets futurs.

#### **4.1.1.2 Cheminements scolaires**

Huit des neuf répondantes ont fréquenté le régulier pour la totalité de leur cheminement, sauf Persil qui a fréquenté le PEI de secondaire 1 à 3, préférant joindre les rangs du régulier pour simplifier son parcours. Quelques-unes ont fréquenté l'école alternative pendant quelques années pendant le secondaire. La seule élève ayant fréquenté le Cours Intensif d'Anglais (CIA) en 6<sup>e</sup> année est Persil.

#### **4.1.1.3 Aspirations scolaires et professionnelles**

Huit des répondantes souhaitent aller au Cégep l'année qui suit la fin de leur secondaire, mais seulement deux pourront s'inscrire dans leur programme à l'automne. Une troisième pourra s'y rendre mais en accueil et intégration. Trois autres devront passer par l'école des adultes pour terminer leur DES avant de poursuivre au Cégep. Et une dernière a été refusée et ne sait pas quoi faire. Une fois de plus, Persil, seule élève ayant fréquenté le PEI se démarque de l'échantillon, se présente comme étant la seule répondante ayant comme projet de fréquenter l'Université, après avoir quitté le cégep. Et en terminant, une seule a choisi de faire un DEP, en partie parce qu'elle devait aller à la formation générale des adultes si elle choisissait le Cégep et qu'elle souhaitait éviter cette voie.

#### **4.1.2 Garçons du régulier :**

*Daniel, Mark, Claudio, Christophe, Robert, Leopold, Faster*

##### **4.1.2.1 Histoire de vie**

Tout comme leurs consœurs du régulier, les garçons présentent des histoires familiales assez variées. Claudio, Christophe, Leopold et Robert ont des parents qui «sont pas séparés, si on veut» (Robert). Faster, Mark et Daniel habitent avec l'un de leurs parents.

##### **4.1.2.2 Cheminements scolaires**

Certains ont changé d'école plus de six fois ( Mark), ou près de 3 fois pour le seul secondaire (Daniel). Certains ont essayé l'école alternative ( Daniel, Claudio) et un seul a été au Cours intensif d'anglais (CIA), en 6<sup>e</sup> année (Claudio). Certains ont évoqué l'importance des sports dans le choix de l'école.

##### **4.1.2.3. Aspirations scolaires et professionnelles**

Sur sept répondants, cinq iront compléter leur secondaire à l'école aux adultes. De ceux-là, un seul aspire à se rendre au cégep (Leopold, DEC technique). Deux des répondants de ce groupe iront poursuivre leur formation dans les Forces Armées Canadiennes, pour «avoir une bonne job stable» ( Faster) ou pour «aider le monde» (Mark). Un autre ne sait pas où il ira ensuite, tandis qu'un dernier de ceux qui opteront pour la formation générale aux adultes souhaite devenir cascadeur. Un autre se dirige vers un DEP en plomberie, bien qu'il aurait aimé devenir professeur au secondaire. Il a abandonné cette voie parce qu'il ne voulait pas aller aux adultes et parce que «aller à l'Université ce serait trop pour [lui]», ce serait «un petit peu trop haut, peut-être, pour [lui]» (Robert). Finalement, Claudio se dirige vers un DEC intégré en Sciences et Art, et souhaite fréquenter l'Université, par la suite.

**4.1.3 Filles du PEI :**

*Audrey, Amélie, Puce, Zoé*

**4.1.3.1 Histoires de vie**

Les quatre répondantes proviennent de famille où l'éducation revêt une importance particulière. Audrey, cas un peu à part, habite chez ses grand-parents avec sa mère malade. Les trois autres proviennent de familles qui paraissent unies, et dont les parents sont toujours ensemble.

**4.1.3.2 Cheminements scolaires**

Elles ont toutes été au primaire public, et trois des répondantes ont fréquenté le CIA. Une a fréquenté un établissement privé pour la première année du secondaire, avant d'opter pour le PEI, notamment pour des questions financières. Les trois autres ont fait l'ensemble de leur cheminement secondaire au PEI.

**4.1.3.3. Aspirations scolaires et professionnelles**

Médecine (ou politique étrangère), psychologie, médecine (ou enseignement), médecine. Les quatre répondantes souhaitent se rendre à l'Université. Elles ont été acceptées au premier tour au Cégep, dans le programme qu'elles avaient choisi. L'une d'entre elles a rajusté le tir puisqu'elle croyait ne pas performer assez en sciences et s'est finalement inscrite en enseignement primaire. Une autre, souhaitant également faire sa médecine, craint qu'elle n'ait pas des notes suffisantes pour s'y rendre.

**4.1.4 Garçons du PEI :**

*Charlot, Hermann, Dwayne, Luc*

**4.1.4.1 Histoires de vie**

Quatre familles qui apparaissent unies. Des parents qui favorisent la réussite scolaire. Les répondants de ce groupe évoquent la classe ouvrière ou moyenne comme leur milieu socio-économique : « pas un milieu pauvre, mais pas favorisé non plus [...] Un milieu ouvrier comme on dirait. » (Charlot), « on n'est pas pauvres, on n'est pas riches, la classe moyenne, on pourrait appeler ça » (Hermann).

**4.1.4.2 Histoires scolaires**

Trois des répondants ont spécifié avoir fréquenté le CIA, après un primaire dans une école publique. Ils ont tous joint les rangs du PEI dès le secondaire un. Exception faite de Dwayne, ils soulignent tous avoir eu beaucoup de facilité pendant leur primaire.

**4.1.4.3 Aspirations scolaires et professionnelles**

Les quatre répondants se rendront au cégep dans le but de poursuivre des études universitaires. Deux feront une technique au Collégial (génie mécanique et informatique) tandis que deux autres iront dans un parcours pré-universitaire (DEC administration-bac-MBA) et sciences humaines. Ils misent sur la sécurité et l'excellence de leur formation pour avoir un emploi stable et gravir les échelons qu'ils souhaitent (ingénieur, PDG ou multimillionnaire).



#### 4.1.5 En périphérie : Quelques remarques

L'examen rapide des parcours des répondants permet de souligner quelques éléments. En premier lieu, il semblerait que de provenir d'une famille stable et unie soit un élément propice à la fréquentation d'un programme particulier, ce que plusieurs répondants confirment en entrevue. Selon une bonne partie des répondants, les problèmes familiaux ne sont pas favorables à une bonne réussite scolaire, et surtout à la fréquentation d'un programme demandant une lourde charge de travail. De plus, plusieurs élèves du régulier ont affirmé occuper un travail à temps partiel jusqu'à 20 heures par semaine. Ces considérations économiques démontrent que l'argent, c'est du temps, et qu'en matière de réussite scolaire, ça peut parfois faire la différence.

En second lieu, il nous apparaît que les données socio-économiques, telles que déterminées pour départager l'échantillon, ne témoignent pas de la particularité des milieux de vie des élèves. Si les échantillons du régulier ( $n=16$ ) et PEI ( $n=8$ ) paraissaient similaires à première vue, on constate que des élèves provenant de familles semblables, lorsqu'on examine le palier salarial ou la scolarité des parents, présentent des aspirations scolaires et professionnelles assez différenciées, selon s'ils fréquentent le PEI ou le régulier.

En troisième lieu, il semblerait que le Cours Intensif d'Anglais (CIA) serve d'aiguillonnage précoce aux voies pédagogiques particulières. Les élèves étant choisis pour ce programme persévèrent par la suite dans une voie d'élite, comme le démontre le cas de Claudio, seul élève du régulier interrogé ayant fait le CIA, se dirigeant vers l'Université et ayant tenté un examen d'entrée au PEI. Une certaine homogénéité des cheminements est manifeste parmi nos répondants et ce, à partir de la sixième année du primaire.

Pour ce qui est des aspirations de nos répondants, on voit vite que le cheminement fait la différence. Les répondants le soulignent souvent : ils étaient dans les mêmes

classes au primaire et performaient selon eux de manière équivalente avant d'être séparés. Certains parlent d'une graduation du changement, qu'ils ne pouvaient ressentir en secondaire un, mais qu'ils ressentent de manière de plus en plus marquée, au fur et à mesure que les années passent. Plutôt que de percevoir une fixité des destins dès la petite enfance, ils voient comment l'école joue un rôle dans la différenciation des cheminements. Et l'effet d'émulation par les pairs est visible, alors que les aspirations divergent du parcours parental, peu importe le cheminement suivi.

Une dernière remarque est nécessaire, à propos des représentations de l'intelligence. Cette étude, qui d'abord souhaitait se pencher sur les représentations de l'intelligence, et le rapport entre ces dernières et les discours légitimateurs des inégalités scolaires et sociales, a finalement bifurqué de son premier objet. Nous pourrions souligner que la grande majorité des répondants, qu'ils soient au régulier ou au PEI, adopte une représentation dynamique (constructiviste) de l'intelligence, de pair avec une représentation des types d'intelligence (manuelle, logique, mathématique, éthique, etc.). Les répondants se refusent à une représentation innéiste de l'intelligence, qui nous placerait inégaux sur la balance dès la naissance. Ils se posent plutôt en défenseur d'une égalité de capacité à la naissance, capacité cognitive qui sera plus ou moins grande selon la socialisation. «Chacun est intelligent à sa propre façon» dira Luc, et il ajoutera plus tard : «L'intelligence, c'est le savoir pis ce que tu en fais, donc je pense pas que les personnes qui manquent de motivation sont moins intelligentes, c'est juste qu'elles ont un sentiment de «ça me tente pas», c'est tout».

Ainsi, la question des inégalités scolaires, du moins du côté du PEI, est conjuguée à l'aune du concept de la motivation, grande gagnante des explications quant à la réussite scolaire ou sociale. La motivation, dans la logique méritocratique, vient donc remplacer les explications liées à l'hérédité sociale ou biologique. Notre analyse se penchera donc plus profondément sur ce concept, après un survol descriptif des entrevues s'attardant sur la définition de soi et sur l'expérience scolaire.

## 4.2. Se définir en parallèle

«Quand on se place du point de vue des élèves, le monde scolaire est dominé par le risque d'y être méprisé, et pas uniquement parce que le mépris structure les dignités scolaires, mais aussi parce que l'on y court le risque de se mépriser soi-même en étant incapable de grandir dans l'école et de s'y former.<sup>146</sup>»

Le terrain de recherche a permis de constater une grande disparité entre les expériences des élèves, disparité plus grande entre les programmes qu'entre les individus d'un même groupe. Si d'une part on constatait un *récit des origines* similaire chez tous les groupes, et que la représentation de ce qui constitue la réussite était globalement la même chez les répondants, l'expérience scolaire, déclinée sur le mode de la représentation de soi, de l'autre ou de l'autorité, semble être fortement clivée.

On constate en premier lieu que les élèves du PEI et du régulier ne se fréquentent pas, sauf s'ils ont des activités parascolaires en commun. Étant donné que peu d'élèves du régulier affirment participer à la vie scolaire, les échanges entre les groupes semblent être réduits au minimum. Plusieurs évoquent le cas du transport lors des sorties scolaires : des autobus sont réservés aux élèves du PEI et d'autres à ceux du régulier. Les élèves du régulier, généralement, sentent que les élèves du PEI dressent une barrière entre eux : « même si on est dans la même école, y'a vraiment une distance entre le PEI et le régulier », « y'a comme un mur », dit Léa. Karla ajoute : « on dirait qu'on est deux écoles dans une » tandis que Léopold souligne : « au PEI on dirait qu'ils sont tous comme séparés, comme... ok, eux-autres ils sont bons à l'école faque on va les mettre là... ils sont comme séparés ». Curieusement, l'évocation d'une séparation est toujours utilisée pour signaler la position des jeunes du PEI; la séparation, ici, est le domaine du PEI, puisque les élèves de ce programme se représentent comme ayant été « soustraits » des groupes réguliers et non pas le contraire. C'est un groupe d'élite qui a été créé en plus et non pas un groupe de régulier. Certains élèves du régulier disent ressentir

<sup>146</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p.17.

un rejet, une mise à distance qu'ils dénoncent : «y parlaient juste avec leur monde de PEI» dit Irina, «on dirait qu'ils veulent rien savoir du régulier» ajoute Léa. Certains naviguent entre deux eaux, comme Irina ou Claudio qui ont des amis proches au PEI. Claudio souligne que «c'est juste dur de s'approcher, mais une fois que c'est fait c'est pas pire, parce que c'est du bon monde.» Irina souligne que, bien que «même le PEI il aime pas le PEI», elle ne se tient plus qu'avec «du monde du PEI pis [elle voit] qu'[elle] se trompait un peu.»

Cette séparation, qui est loin d'être géographique, est-elle également vécue des deux côtés? Non, selon nos répondants. Bien que plusieurs répondants du côté régulier ont évoqué ce «mur», ces «deux écoles en une», cette césure au cœur de l'école ne semble pas faire problème du côté des élèves du PEI. Bien que leurs commentaires sur les groupes du régulier révèlent sans ambiguïté qu'ils ressentent une différence entre les cheminements et les individus qui s'y inscrivent, aucun n'évoque cette question comme posant problème. L'injustice d'une situation est-elle invisible aux yeux de ceux qu'elle avantage, comme dans le mythe de l'anneau de Gygès chez Platon<sup>147</sup>?

Ceci étant dit, il apparaît évident que, bien que les élèves ne se fréquentent peu ou pas, ils construisent une représentation cohérente de l'autre. Dans ces circonstances, le rapport à l'autre relève alors de ce que les élèves affirment souvent chercher à éviter: les *préjugés*. Glanant des informations éparses sur la réalité vécue par l'autre, ils s'avancent à bâtir des représentations élaborées de la réalité scolaire parallèle à la leur. Ces représentations peintes par les élèves de l'autre côté du mur, souvent, viennent rejoindre les témoignages sur soi des autres, venant décrire leur réalité. Bien que plusieurs répondants, surtout du PEI, semblaient hésitants à avancer sur ce terrain, n'y voyant que le lieu de médisances

---

<sup>147</sup> Jacob Howland souligne : «l'injuste est littéralement invisible aux yeux des victimes de son injustice. Mais il est aussi *moralement* invisible à ses *propres yeux*. [...] l'homme injuste ne manque pas d'imagination, mais son imagination est curieusement limitée.» À propos de l'homme injuste dans le mythe de l'anneau de Gygès, voir Jacob Howland, «Raconter une histoire et philosopher : l'anneau de Gygès», dans Monique Dixsaut (dir.), *Études sur la République de Platon, vol.2, de la science, du bien et des mythes*, Paris : Vrin, pp.269-270.

infondées, il est intéressant de voir le *préjugé* (tel qu'ils le nomment) comme un des lieux forts des représentations sociales. C'est lorsque les répondants s'aventuraient sur ce chemin qu'ils témoignaient le plus crûment des conceptions des inégalités.

#### 4.2.1 La représentation de soi au régulier

L'institution scolaire est un lieu de formation, certes, mais également, et ce de manière moins visible, de socialisation et de construction de soi. À travers le jugement sur soi, la sanction scolaire, les normes et valeurs véhiculées par l'institution, les jeunes constituent leur identité, en parallèle avec le monde juvénile.

Comme le soulignent Mabilon-Bonfils et Saadoun,

«C'est au travers de l'intériorisation de la définition légitime de l'excellence scolaire que fonctionne la mise à distance des sujets eux-mêmes vis-à-vis de leurs rapports au lieu, à l'Institution, aux Savoirs et aux rites d'interaction. La «naturalisation» de l'échec scolaire et l'autodisqualification des élèves concernés et de leurs parents sont les deux dispositions d'un habitus et d'un *ethos*, alimentées par les pratiques d'étiquetage et de contrôle de l'Institution.<sup>148</sup>»

Deux angles ont été abordés afin de cerner la représentation de soi chez les répondants : l'histoire de vie et la description de leur groupe d'appartenance. En demandant aux répondants de dresser le portrait des élèves de leur classe, une typologie variée était mise en place, de pair avec un positionnement du répondant dans celle-ci : un travail d'identification et/ou de distanciation vis-à-vis du/des groupe(s) était souvent à l'œuvre.

#### A) Un cheminement de «misère», un groupe rapaillé<sup>149</sup>

<sup>148</sup> Mabilon-Bonfils et Saadoun, *op.cit.*, p. 143.

<sup>149</sup> Rapaillé vient du verbe rapailler, terme ancien du Québec signifiant ramasser, recoller, réunir,

Lorsque vient le temps de se décrire comme élève, les répondants de sexe masculin se décrivent souvent en creux, à partir de leurs manques et de leurs difficultés face à l'école. Démotivation, redoublage, diagnostics invalidants; l'expérience scolaire, déterminante de la constitution de soi, est souvent peinte de manière négative. Mark souligne : «Parce que je me démotive vraiment vite, pis je ne suis pas capable de rester tout le temps dans la même affaire [...] j'ai des troubles d'attention.» tandis que Robert parle de son primaire en soulignant avoir consulté à plusieurs reprises le psychologue,

« parce qu'il voulait voir si j'étais correct, mais pas, euh... j'étais pas ortho là, mais... il regardait si... j'avais des troubles de comporte...euh... de... de...concentration. Mais là j'en ai pus. Faque c'est ça, là, au début j'allais chez le psy de l'école pour voir si j'avais des problèmes pis tout ça. J'ai toujours eu de la misère à l'école. Sinon, mon secondaire, j'étais, ben je sais pas je suis à l'école là, si on veut... (rises) j'ai redoublé mon 2, j'ai redoublé mes maths de 3 pis.. je sais pas si je passe mon 5... ben à date je passe tout, là...mais mon français il est *tough*.»

Ces difficultés, envisagées dès le primaire pour plusieurs, ne semblent pas avoir été corrigées pour les répondants qui témoignent toujours de difficultés, comme en témoigne Faster : « moi j'ai de la misère parce que je suis pas capable, mettons lire un texte, j'ai de la misère à mémoriser, comme j'ai pas mal de blancs de mémoire...»

Du côté des filles, la difficulté scolaire semble être moindre ou du moins, n'est pas exprimée sous la forme d'un diagnostic invalidant. Les difficultés n'apparaissent pas atteindre leur définition de soi, mais sont plutôt vécues comme des épreuves à surmonter. Anna, qui a également subi un diagnostic au primaire, a redoublé d'effort pour faire mentir ce verdict :

«J'ai été diagnostiquée avec un trouble d'apprentissage, pis disons que j'ai fait plusieurs écoles, pis ce que je me souviens vraiment, c'est en sixième année, ma sœur elle m'a vraiment forcée à plus faire mes travaux pis vraiment étudier parce que sinon, elle me faisait peur parce qu'elle me disait que j'allais être dans les troubles d'apprentissage au secondaire pis ça me tentait pas, je voulais être dans les classes régulières, faque j'ai vraiment commencé à plus prendre mes études au sérieux, là»

---

réparer. Rapailé voudrait dire plus ou moins «fait de pièces hétéroclites». Également un état de clivage identitaire chez le poète Gaston Miron.

Anna, qui avoue devoir travailler deux fois plus que les autres en classe afin de réussir, continue de naviguer avec ses difficultés, tout en tentant de compenser par ses propres moyens. À défaut de trouver ce soutien à l'intérieur des murs de l'école, elle indique :

«ça j'ai trouvé ça un petit peu stupide, comme au primaire pis au cégep il y a beaucoup d'orthopédagogues pour ceux qui ont de la difficulté, si tu regardes au secondaire il y en a aucun, là. Cette année je suis allée prendre quelques cours pour avoir de l'aide, justement. Genre, trois ou quatre pour l'examen d'écriture en français, mais il y aurait fallu que je le paie, pis c'est le soir après l'école faque... »

Travailler deux fois plus, ce n'est pas seulement le lot d'Anna, alors qu'une bonne partie des répondants ajoute des heures de travail dans un commerce en plus du travail scolaire. Les limites économiques, qui font partie des contraintes de plusieurs, sont évoquées lorsque vient le temps de parler du futur. Le travail après l'école semble faire partie du quotidien de plusieurs, dont celui d'Irina qui dit que plusieurs font des «petites heures», soit entre quinze et vingt heures par semaine : «Moi je fais quoi, comme deux soirs par semaine pis la fin de semaine faque ça m'en prend pas trop trop[de temps], là.» Pourtant, peu de répondants soulignent les contraintes économiques comme un facteur les empêchant dans la poursuite de leurs rêves, comme Simone qui, faute d'une bourse d'études, ne peut enclencher la formation souhaitée :

«j'avais décidé de faire un DEP pis en fin de compte il coûtait tellement cher que j'ai pas pu avoir...[...] Pis j'ai perdu ma bourse à cause que la personne avec qui j'applique, si elle signait pas les papiers comme quoi... je peux pas l'avoir parce que c'est son travail à lui qui me permettait d'avoir une bourse, mais comme je viens pas directement de lui je peux pas l'avoir. [...]faque je me dis, ok, j'ai pas assez d'argent pour faire ça. Je me suis dit, je vais aller au Cégep, j'étais déjà trop tard, j'ai attendu au deuxième tour, pis au programme où je voulais aller il me manquait ma chimie, parce que j'ai redoublé une fois, faque je vais rentrer au mois de janvier, je vais faire ma demande au mois de janvier, si je peux y aller, je vais aller en réadaptation physique, pis sinon, je vais à l'école des adultes si ils ont de la place.»

Les épreuves qui ponctuent leur expérience semblent être déterminantes dans la formation de leur identité, et ce, sans qu'ils tombent dans un déterminisme face à

leurs conditions. Les élèves du régulier procèdent de plusieurs façons afin de décrire leur groupe. Certains utiliseront l'opposition entre le PEI et le régulier, le PEI étant le côté lumineux de la dichotomie; d'autres, ayant fréquenté un autre établissement, utiliseront ce dernier comme mesure comparative; les derniers s'appliqueront à dresser une typologie des élèves de leur classe, que nous pourrions relier aux stratégies mises en œuvre par les élèves pour échapper à la tension entre égalité et compétition, telles qu'explicités par Dubet<sup>150</sup>. Une fois ces distinctions mises en place, les répondants s'inscriront dans une tendance, en se différenciant du même coup des autres.

## B) Stratégies

«Sinon mes groupes c'est pas mal de même, tout le monde est différent pis, t'en as qui veulent travailler, t'en as qui veulent pas, t'en as qui déconnent, t'en as d'autres qui sont calmes, t'en as qui parlent à tout le monde, t'en as d'autres qui sont dans leur petit coin pis qu'y parlent à personne...»(Christophe, régulier)

Il fut mentionné plus haut que les typologies d'élèves, telles qu'établies par de nombreux répondants, rejoignent les stratégies scolaires évoquées par Dubet. Ces stratégies se mettraient en place au cœur de l'école démocratique de masse, qui se construit en tension entre l'idéal d'égalité démocratique et la méritocratie, se manifestant par «une mise à l'épreuve de [la] valeur personnelle<sup>151</sup>». Si les élèves les plus performants (tels que ceux qui étudient dans les voies de prestige) ne ressentent pas la situation de manière conflictuelle, les élèves n'étant pas les *gagnants* de la concurrence scolaire mettraient toutefois en œuvre différentes stratégies pour protéger leur personne, dans un processus qui menace leur dignité. Nous décrivons donc ici ces stratégies, avant d'aligner quelques descriptions fournies par les élèves.

«Confrontés à la conscience insupportable de leur non-savoir, et au non-sens de plus en plus manifeste de leur parcours, ces exclus s'auto-excluent soit sous la forme du retrait intérieur, de la désertion silencieuse, et d'une

<sup>150</sup> Voir François Dubet, *Faits d'école*, pp. 203-209.

<sup>151</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p.199.



indifférence affectée, en attendant que ça passe; soit en revendiquant bruyamment, parfois avec la violence du désespoir, leur différence.<sup>152</sup>»

### *La sortie du jeu*

Cette première stratégie est associée aux élèves qui prennent un recul volontaire de l'exercice scolaire : ils sont décrits comme étant apathiques, non motivés, ou dérangeants, par leurs pratiques parallèles (message texte, dessins, etc.). Dubet avance l'hypothèse que cette stratégie, bien qu'ayant l'air irrationnelle, rejoint la nécessité de la préservation de la dignité de ces élèves qui refusent de travailler, non parce qu'ils en sont incapables, ou parce qu'ils ne croient pas aux études, mais «parce qu'ils pensent que l'absence de travail est une manière de sortir d'un jeu dans lequel les risques de perdre, c'est-à-dire d'être humilié et détruit, sont très supérieurs aux chances de gagner.<sup>153</sup>»

Dans les descriptions des élèves du régulier par les élèves du régulier, on retrouve généralement ces termes : «la plupart sont tous des drogués. C'est toutes des personnes pas motivées à l'école. Y'ont rien que hâte de finir pis sont quasiment tous majeurs». Un autre ajoute : «t'en as d'autres qui font juste des message texte tout au long du cours», «y'en a qui se forcent pas pantoute, y'en a qui dort (*sic*) sur son bureau». Ces élèves *dormeurs* reviennent à plusieurs reprises dans les témoignages. Dans certains cas, la figure du retrait domine la description de l'ensemble des réguliers, comme chez une répondante qui affirme que pour l'élève qui fréquente le régulier, «l'école, là, c'est l'école pis y s'en fout, y'en a quelques-uns qui s'impliquent mais pas beaucoup!»

### *La loyauté ritualiste*

<sup>152</sup> Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, p.61.

<sup>153</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p. 204.

Dans le cas de la loyauté ritualiste, c'est lorsque que l'élève, bien qu'il ne soit pas validé par l'évaluation, croit qu'il doit absolument respecter les règles d'un jeu devenu rituel, dans l'ordre d'y être un jour reconnu. Selon Dubet, les élèves qui adoptent cette stratégie sont ceux qui tiennent le plus au respect des normes et des évaluations, croyant qu'une fois que les règles de la compétition seront respectées, les résultats de celle-ci les avantageront. Dubet décrit ces élèves comme attachés aux normes scolaires jusqu'à l'excès, s'épuisant à tenter de correspondre au portrait de l'élève modèle. Certaines descriptions collent à ce portrait, ces élèves qui sont «normal, si on veut, c'est pas euh, ils vont pas gosser, rien, ils veulent apprendre, ils vont rester calme». Ce sont eux qui «eux-autres vont vouloir travailler.. t'en as qui sont juste là pour travailler, qui parlent pas à personne pis qui font juste ce qu'ils ont à faire». Ces forçats du travail, qui doivent faire leur peine, et souhaitent la faire le plus rapidement possible, ne sont pas à l'école pour «niaiser» : ils savent que l'école est le levier par lequel ils peuvent monter dans l'échelle sociale et ils se soumettent entièrement à la force de cet outil.

### *Le conflit*

Cette dernière stratégie est également mise en œuvre parmi les groupes qui sont pris au cœur du paradoxe entre égalité et mérite. Dans ce cas, plutôt que de se retirer, ou de collaborer de manière excessivement conformiste, la stratégie repose sur la capacité à se définir à l'extérieur des normes scolaires ou même, à se définir contre le verdict scolaire. Dans cette catégorie se situent les élèves fanfarons, «des comiques qui veulent faire leur comique», prenant distance par l'humour et la remise en question de l'autorité des enseignants ou, sur un mode plus directement agressif, les élèves qui sont perçus comme indisciplinés ou irrespectueux : «ceux qui ont des problèmes de comportement [et qui] se font tout le temps mettre dehors, [qui] ne peuvent pas vraiment apprendre», ou encore font partie d'«une gang qui est plus je déconne pis je travaille pas pis je me fous carrément du prof». Ainsi, pour plusieurs répondants, l'attitude irrévérencieuse est associée à l'échec scolaire : les élèves identifiés comme irrespectueux sont en processus de décrochage scolaire, que cela

se fasse à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'établissement. Ces élèves naviguent sur la marge : «ils suivent pas les règles, ils disent tout ce qu'ils pensent, ils pensent que tout le monde se fait du fun...» et s'attirent les foudres des élèves qui souhaitent plus de calme pour avancer. Plusieurs les souhaiteraient hors de l'établissement : «y'en a une couple qui devraient pas être là, qui sont à l'école, tsé, pour être à l'école mais ils dérangent la classe plus que d'autre chose, là....».

### C) S'identifier ou se distancier?

Ainsi, l'on voit que plutôt que de constituer un groupe uni, les classes du régulier, distendues de par les groupes qui changent à chaque période, démontrent une composition disparate, d'où les individus se distancient ou s'identifient. Ainsi, les élèves jouent avec la notion de groupe d'appartenance, en déclarant se sentir à leur place au régulier, tout en prenant distance des préjugés à leur égard. Bien que «l'identité sociale d'un individu est liée à son appartenance groupale, qu'elle a «quelque chose à voir» avec les groupes d'appartenance<sup>154</sup>», le souci de singularité des jeunes les font tanguer dans un jeu d'appartenance et de dissidence.

Certains répondants, dont Léa, Mark et Claudio, se distancient de leur groupe. Léa et Claudio, d'un côté, se distancient *vers le haut*, en comparant leurs conditions de vie à celles du PEI :

«Moi j'ai plus, je trouve que j'ai une vie de PEI, j'ai ma mère qui est tout le temps impliquée dans l'école, genre dans le conseil d'établissement [...], j'ai fait la murale, je me sens un peu comme une PEI mais je le suis pas, je suis un peu impliquée dans l'école, dans le régulier il y en a pas beaucoup qui sont impliqués... pis euh., ben, y'en a dans le régulier y'ont pas eu la vie facile...» (Léa)

«Mais moi c'est sûr je suis en chimie-physique faque c'est un cours semi-fermé, dan le fond c'est l'élite du régulier, c'est pas vrai pantoute là [...] j'ai pas vraiment de cours avec des... ceux qui vont lâcher l'école mettons.» (Claudio)

<sup>154</sup> Jean-Claude Deschamps, Fabio Lorenzi-Cioldi et Gil Meyer, *L'échec scolaire : élève modèle ou modèle d'élèves?*, p. 45.

D'un autre côté, Mark se distancie par rapport au régulier qu'il considère comme une *classe dangereuse* : «ici tout le monde est en gang pis tout le monde haït tout le monde[...] tout le monde vole tout le monde». Plus loin, appelé à décrire les élèves types de sa classe, il nuance, mettant d'un côté les drogués et les autres, dont il fait partie:

«C'est toute du monde... la plupart sont tous des drogués. C'est toutes des personnes pas motivées à l'école. Y'ont rien que hâte de finir pis sont quasiment tous majeurs.

**Est-ce que tu t'identifies au monde dans ta classe?**

Oui.

**T'as l'impression que c'est du monde qui te ressemble?**

Oui, à part les drogués, là... Y ont pas de motivation pis y sont tannés d'aller à l'école. Qui perdent leur temps

**Y' pas juste des drogués, y'a d'autres monde...**

Y'a les personnes qui parlent dans leur coin pis qui font jamais rien.»

D'autre part, on retrouve une majorité de répondants qui s'identifient à leur groupe d'appartenance (qui est souvent constitué de leurs amis), plutôt que les nombreuses classes dans lesquelles ils sont regroupés. Jeanne, Emmanuelle, Karla, Simone, Leopold, Robert et Christophe, entre autres, présentent un sentiment d'appartenance fort, bien qu'il ne soit pas nécessairement lié à une vision positive de cette identité. Robert, lorsqu'il est interrogé sur le programme que fréquente ses amis, répond : «Sont tous au régulier. Sont comme aussi poches que moi à l'école! (rires)». Plusieurs, lorsqu'ils sont appelés à décrire leur groupe, utilisent souvent le mot «normal». Ces élèves normaux acquièrent une identité plus marquée lorsqu'ils sont mis en rapport avec les élèves du PEI. Comme l'indique Tajfel,

les caractéristiques de son propre groupe (son statut, sa richesse ou sa pauvreté, sa couleur de peau, sa capacité à atteindre ses buts) n'acquièrent de signification qu'en liaison avec les différences perçues avec les autres groupes ou les différences éducatives...<sup>155</sup>»

Étrangement, bien que les élèves du régulier constituent le groupe majoritaire au sein de l'école, ils se définissent en termes de minorité, d'exception ou de contre-norme. La norme, au sein de l'institution, est celle de la minorité exemplaire qu'est le PEI. Le régulier, plutôt que de constituer un groupe homogène dans les

<sup>155</sup> Henri Tajfel, «La catégorisation sociale», dans S.Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, (vol.1), Paris : Larousse, p.295.

représentations (comme du côté du PEI, par exemple), est représenté, nous l'avons vu, comme un assemblage de destinées particulières. L'on sait que «l'identité sociale d'un individu est liée à son appartenance groupale, qu'elle a «quelque chose à voir» avec les groupes d'appartenance<sup>156</sup>» Il est toutefois étonnant de voir à quel point il n'y semble pas y avoir de sentiment d'appartenance fort du côté du régulier ou du moins, un sentiment d'homogénéité des destins. La tendance observée est plutôt à la dissociation. Claudio, seul répondant du régulier à avoir fait l'examen du PEI (sans succès), décrit en ces termes le destin des élèves l'entourant :

«ben la plupart, moi je les vois comme, ils vont faire des techniques ou DEP, DEP ils vont être plus manuels, pis techniques, ils vont être juste un petit peu en dessous du PEI, par exemple, ils vont jamais être vraiment boss de quelque chose, ils pourraient, avec les études pis toute, mais instinctivement ils vont... je vois comme si... sont pas inférieurs, sont juste... différents un peu. C'est sûr qu'il y en a qui vont faire des gros boss de marketing, c'est pas pareil mais ils auront jamais... comme... au régulier, d'après moi, y'a pas grand monde que je connais qui voudrait aller dans un truc dans le genre médecine...»

#### D) «Moi si j'étais un patron...»

Une situation récurrente s'est présentée lors des entrevues, lorsque venait le temps d'illustrer la différence des parcours. Deux répondants du régulier, lorsque vint le temps de parler des élèves du PEI, se mirent d'eux-mêmes à la place d'un patron qui aurait à choisir entre un candidat venant du régulier ou du PEI. Dans les deux cas, les répondants discriminèrent l'élève du régulier au profit de celui du PEI.

«Ben, des patrons ou des gérants de magasin ou des employeurs, ils peuvent remarquer que tu es allé au PEI, donc nécessairement t'as fait des voyages et t'as travaillé plus dur qu'au régulier, pis là ils peuvent se dire :« lui il va avoir plus de facilité à apprendre pis à travailler si je l'emploie que si j'emploie lui en secondaire 4 qui est au régulier et qui a des notes qui descendent tout le temps»... » (Christophe, régulier)

Cette auto-disqualification, jouée à travers l'endossement du rôle de l'employeur, fut toutefois nuancée selon le type d'emploi :

<sup>156</sup> Deschamps et al., *op.cit.* p. 45.

«d'après moi c'est sûr que mettons, au McDonald ils engageront pas quelqu'un du PEI à la place de quelqu'un du régulier parce que c'est pas de l'intelligence, la capacité à travailler vite pis rapidement pis d'être effectif (*sic*) ... mais mettons on dirait pour être comptable, là ils vont probablement prendre quelqu'un du PEI parce qu'il sait que ce gars là il travaille fort, il avance, pis il peut pas laisser tomber parce que ses notes... aussitôt qu'il coule il s'en retourne au régulier pis là ben... ses parents perdent de l'argent, faque il travaille plus fort, pis il sait que lui il va réussir. Faque l'employeur il se dit ce gars-là je devrais peut-être l'engager parce que je sais qu'il réussit, parce que il est au PEI pis c'est un programme qui est plus difficile que le régulier, faque j'ai plus de chance d'avoir quelqu'un de compétent si j'engage lui que si j'engage quelqu'un en 4<sup>e</sup>...» (Christophe, régulier)

Simone, qui renchérit de même manière, souligne que si *elle était quelqu'un (sic)* et qu'elle avait un cv dans ses mains, elle choisirait quelqu'un du PEI : « parce tsé, je sais qu'il a suivi un programme comme ça, pis qu'il est super intelligent pis toute... je pense que c'est ça que je ferais. » Toutefois, elle nuance un peu plus loin, en disant que ce n'est pas vraiment au niveau de l'intelligence que ça se joue, mais que « on dirait que le PEI est mieux vu que le régulier, on dirait qu'il est toujours une coche au-dessus. ». Ainsi, les élèves du régulier ont conscience que le fait de suivre un parcours ou un autre aura des impacts déterminants sur leur insertion dans le milieu professionnel.

#### 4.2.2 Au PEI : un cheminement sans faute dans un groupe uni

Les élèves du PEI proviennent de familles dont les parents savent à quel point l'école distribue les places sociales. Les parents de Puce lui ont pris des REE, la mère de Zoé voulait que sa fille aille au privé, Hermann, dont la mère est enseignante, souligne que «la plupart du temps, c'est les parents qui poussaient» à faire partie du PEI. Cet appui familial constitue la base à partir de laquelle semble se construire l'identité d'élève des répondants du PEI : un élève qui réussit bien d'une part, et qui se distancie du travail scolaire de l'autre. Les élèves du PEI semblent s'inclure dans une identité mitoyenne, entre riche et pauvre, entre milieu ouvrier et classe moyenne aisée. Ils ne souhaitent pas mettre l'accent sur leurs conditions

socioéconomiques mais sur leurs capacités, leurs *caractères* comme ils le soulignent souvent : «c'est pas d'un milieu particulier [...] ça a pas vraiment de rapport avec un milieu, selon moi c'est plus par rapport au caractère de la personne qui va fréquenter le PEI, c'est quelqu'un qui veut.. qui veut plus de ses études secondaires, qui veut pas juste être là pour apprendre la matière...» (Charlot).; «on est pas pauvres, on est pas riches» ajoute Hermann. Audrey décrit ainsi les jeunes du PEI : «assez riches, ben aisées» tandis que Puce ajoute qu'«ils viennent pas de familles pauvres». Nous verrons donc comment les élèves du PEI se perçoivent, avant de voir comment ils évoquent leur expérience scolaire plus particulièrement.

#### **A) Le «profil de l'apprenant»**

«Chaque programme conviendra à celui ou celle qui, quel que soit son âge : aspire à devenir citoyen du monde; aime les gens et s'intéresse à ce qui les rassemble; est interpellé par la diversité culturelle qui l'entoure; est curieux, ouvert, disposé à se poser des questions et assez audacieux pour chercher des réponses qui risquent d'ébranler ses certitudes<sup>157</sup>»

Le site internet de la SEBIQ<sup>158</sup>, organisme coordonnant la mise en œuvre du Programme d'Éducation International au Québec, évoque ainsi le profil des candidats au programme. Il est remarquable que, bien que des examens d'entrée limitent l'accès au programme, aucune allusion n'est faite aux capacités cognitives des élèves : on s'adresse plutôt aux dimensions morales ou culturelles, mettant l'accent sur l'ouverture à la diversité culturelle, la curiosité, l'envie d'investiguer, et la philanthropie. Il apparaît que, quand vient le temps de dresser un portrait-type des élèves du PEI, les répondants puisent dans ces réservoirs de sens pour décrire les gens qui les entourent.

#### **B) Le PEI, ce n'est pas pour tout le monde**

<sup>157</sup> Voir le profil de l'apprenant, [www.sebiq.ca](http://www.sebiq.ca)

<sup>158</sup> La SEBIQ signifie Société des Écoles du Monde du BI du Québec et de la Francophonie. C'est une coopérative d'enseignants qui vise à faciliter la mise en place de ce programme.

Nous avons vu précédemment que la réputation d'excellence d'une école ou d'un programme vient rarement de ses qualités intrinsèques et trop souvent de la sélection sociale et scolaire qui s'opère en amont. Un programme d'élite ne pouvant garder son aura qu'au prix d'un contrôle au niveau de l'accès (l'élite se mesure *par rapport à...*), les répondants justifient cette ségrégation par le *caractère* particulier nécessaire à la poursuite d'un tel cheminement. Charlot évoque l'effort demandé par le projet personnel<sup>159</sup> : «il y a des personnes qui seraient pas capables de soutenir ce stress-là, je dis pas ça pour me mettre sur un piédestal, mais ça prend des gros nerfs, là, tout le monde l'a réussi mais il y a des gens qui auraient abandonné.» Puce se positionne d'une manière similaire : «à cause des épreuves que les gens vivent, c'est pas tout le monde qui est capable de surmonter... d'avoir en plus la charge sur le dos, tout le travail qu'on a à faire au PEI, je pense pas que c'est tout le monde qui pourrait faire ça....». Ainsi, le PEI ne s'adresse pas à tout le monde : une personnalité caractérisée par la persévérance, l'intégrité, l'ouverture, la capacité à gérer le stress et le temps; un milieu familial stable et permettant une lourde charge de travail, et finalement, en filigrane, une aisance avec les épreuves scolaires. Comme le souligne Charlot : «Le PEI ça.... comme je disais tantôt, ça a pas vraiment rapport avec le milieu d'où on vient, c'est vraiment nos intentions futures.» Une première définition de soi opère au niveau de l'effort qui est demandée par le cheminement scolaire.

### C) «On n'est pas des bollés»

D'autre part, l'identité du groupe PEI est définie par l'unité qui le compose, et non pas par l'origine des individus. On fuit particulièrement l'appellation de «bollés» qui leur colle dessus et, en quelque sorte, leur enlèverait le mérite qu'ils ont, en essentialisant leurs capacités. D'une certaine manière, les répondants tiennent à défendre l'égalité de leurs capacités, pour s'assurer de donner une légitimité à l'idée de mérite. Comme s'en défendent plusieurs, Audrey souligne : «c'est pas tous des

<sup>159</sup> Le «projet personnel», tel qu'évoqué par plusieurs répondants, consiste en un projet mené seul au cours de l'année scolaire, et demandant de mobiliser plusieurs connaissances et aptitudes. Bien que ne comptant pas au niveau académique, il semble obligatoire pour l'obtention du diplôme du PEI, qui s'ajoute au DES.



gens sérieux qui veulent avoir absolument des 100% mais je pense qu'ils ont tous une petite volonté d'avoir des notes correctes...» Un groupe performant, soit, mais pas uniforme pour autant, comme vient nuancer Puce :

«on est beaucoup plus ouverts d'esprit, y'a... ben y'a une gang au PEI qui est vraiment régulier typique, la drogue pis tout ça... Ben, régulier typique c'est pas tout le monde au régulier qui est comme ça, mais c'est pas parce qu'on est au PEI qu'il y a personne qui prend de la drogue, que tout le monde fait ses devoirs pis tout ça...»

Cette nuance, les élèves y tiennent, tant au régulier qu'au PEI : le fait de choisir une voie ne les fige pas dans un rôle, ne révèle pas leur niveau d'intelligence. Zoé tient également à cette nuance, alors qu'elle tente d'expliquer ce qui distingue le PEI du régulier : «c'est sûr qu'on a eu des tests pour entrer donc on est sûrement meilleurs, là, mais c'est pas tous les meilleurs qui se sont ramassés au PEI, y'en a aussi qui sont restés au régulier...». Alors, si la différence n'est pas autant marquée au départ, pourquoi est-elle autant visible? Ce serait, selon plusieurs répondants, grâce à l'entraide que les élèves du PEI réussiraient aussi bien. Le sentiment d'appartenance est fort, alors que les répondants parlent en termes très positifs de leurs pairs, comme Luc, ici :

«Ben, oui, je m'y sens bien parce que je sais que c'est du monde qui sont comme...qui ont chacun leur manière de penser et y'ont pas peur de l'exprimer, je trouve ça le fun d'avoir des gens qui ont des personnalités assez...assez ouvertes pis qui sont capables comme... de communiquer, surtout que ça fait comme quatre-cinq ans qu'on est ensemble, on est vraiment, on est vraiment proches, on se connaît tous... »

D'un côté, l'emphase est mise sur des personnalités caractérisées par l'ouverture, comme nous l'avons vu précédemment mais, plus encore, sur l'entraide qui les lie. Luc, parmi d'autres, évoque l'entraide que permettent les petites classes : «les récupérations toute ça c'est plus facile à organiser parce qu'on est un groupe plus petit pis on est capable de *dispatcher* des élèves qui sont plus forts avec des plus faibles pis y sont capables de s'entraider....» . Un autre des éléments souvent mentionné était la conscience sociale et l'ouverture qui caractériserait, selon eux, les élèves du PEI. Ainsi, l'emphase sur l'engagement, l'implication, le bénévolat était visible dans les discours des répondants qui se distinguaient, par ces

caractéristiques, des élèves du régulier.

#### 4.2.3 Le rapport au personnel

Lorsque vient le temps de décrire l'expérience scolaire, les rapports avec le personnel, enseignants et direction, prend beaucoup de place. Ces interactions, au cœur de l'école, prennent sens en tant que reconnaissance ou sanction. Et, dans le cas d'une école clivée comme celle qui nous occupe ici, c'est dans ce champ que l'on retrouve les descriptions les plus différenciés. Nous ferons ici un survol comparatif des *deux solitudes*.

##### A) Décrire son enseignant, PEI

Lors des entrevues avec les élèves du PEI, peu de commentaires réprobateurs furent entendus au sujet du personnel de l'école, sauf une seule histoire, qui fut narrée par plusieurs témoins, et mettant en scène un conflit entre deux enseignants du PEI. Sinon, les mots choisis pour décrire les enseignants sont révélateurs : «les professeurs on est proches d'eux, on peut leur parler, on les connaît bien [...], ils font beaucoup d'effort [...] ils prennent soin de nous, pis ils nous connaissent plus» affirme Audrey. Cette proximité avec les enseignants revient à plusieurs reprises dans les entretiens, comme ici où Hermann parle du climat institué entre les enseignants et les élèves, fait d'un sens du sérieux et d'une complicité certaine :

tsé nos professeurs on niaise avec, mais respectueusement, pis eux niaient avec nous. Sont le fun, pis c'est grâce à eux en même temps qu'il y a le programme. Mais comme j'entends mon ami [du régulier] qui dit que le monde qui chicane avec leur prof pis qui leur sacre après, qui leur crie des noms. Ça, ça se passe une fois ici, dans le PEI, pis t'es pus là, dans le PEI, si tu fais ça. Je pense même pas que c'est déjà arrivé...»

Cette relation, qu'ils décrivent souvent sous des termes amicaux, est aussi placée sous le signe d'un respect mutuel, respect des compétences et des capacités. Amélie signale : «il nous en demande plus, là, des fois on voit plus de matière pis toute, pis dans un temps plus court [...] ils nous demandent plus d'être là, dans les

cours pis tout, faque ça je pense qu'il nous en demande plus». S'il y a de plus grosses exigences, cette situation s'accompagne également d'une plus grande confiance, comme l'ajoute Amélie : «Peut-être que des fois ils sont plus portés à nous faire confiance parce qu'ils pensent comme qu'on est plus studieux et vraiment sérieux pis tout, mais je pense qu'ils ont pas vraiment raison de nous faire plus confiance.» Cette confiance, qu'elle soit fondée ou pas, semble naître de la proximité que permet un petit programme, où l'accompagnement est personnalisé, comme le souligne Charlot, à propos des différences de traitement entre le régulier et le PEI, ces derniers jouissant d'un

«traitement un petit peu personnalisé, si on veut, parce que veut veut pas, on est rendus en secondaire cinq pis [monsieur x] ça fait quatre ans qu'il est avec nous autres, faque il commence à connaître notre groupe pis comment qu'on se tient ensemble, faque on a droit à... pas des traitements de faveur mais des... des services spécialisés, si on veut (rires) C'est plus chaleureux!»

En bref, l'univers sémantique tourne autour des idées de compétence, de professionnalisme, de respect. Les élèves du PEI décrivent des enseignants investis d'une tâche, ils ont «vraiment de l'allure, c'est vraiment des très bons profs pis ils réussissent bien dans la vie» affirme Puce. On décrit leur action pédagogique comme étant bien ciblée, attentive, exigeante et ciblant la réussite. De plus, les élèves soulignent le *plus* qui est cet engagement à l'extérieur des heures de classe : «c'est un gros plus, qu'ils mettent autant de temps pour organiser des sorties pis des beaux projets [...] je trouve ça le fun pis oui je pense que ça nous aide quelque part à nous dépasser et à en donner un peu plus.» (Luc)

## **B) Décrire son enseignant, régulier**

Du côté des élèves du régulier, le portrait est autrement tracé. Il faut souligner que les élèves, règle générale, reconnaissent les circonstances particulières à l'enseignement dans ce cheminement, mais se font particulièrement sévères envers le personnel enseignant et la direction. Si d'un côté ils critiquent les exigences pédagogiques et l'accompagnement, qui se conjuguent sur le mode du laisser-faire,

ils dénoncent les mesures punitives qui excluent souvent des élèves déjà en situation de difficulté.

Nous avons pu constater que la majorité des répondants, même ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, souhaiteraient que les professeurs soient d'une part plus exigeants, mais surtout plus encadrants dans le processus d'apprentissage. Ils dénoncent les enseignants qui «font rien» ou qui sont trop peu exigeants : «tout le monde le dit, là, c'est trop facile, tu fais rien pis il va te laisser passer pareil. Il veut que tu réussisses, il s'en fout, il te donne les réponses comme ça, tandis que moi j'en ai un autre pis c'est pas comme ça que ça se passe non plus.» (Simone) Daniel en rajoute : «les profs y laissent plus aller, là, je sais pas pourquoi... des fois, les cours sont un peu n'importe quoi, là...». Christophe se fait aussi sévère : «Y veut juste que le monde passe pis lui ben, il sait pas faire sa *jobbe* pis il connaît rien. » Les exigences des enseignants se confondent avec leurs compétences : les répondants reconnaissent l'autorité à un enseignant lorsqu'il est compétent, et accepteront, semble-t-il, plus facilement de hautes exigences :

«faque il y a vraiment des professeurs qui sont incompetents, qui sont pas diplômés mais qui ont rien à faire ici, ça c'est vraiment quelque chose qui me choque. Du monde qui devrait pas enseigner qui, soit qu'ils ont pas de l'autorité ou qu'ils ont juste pas les capacités académiques ou les connaissances nécessaires pour le faire. Tsé je demande pas quelqu'un qui soit diplômé mais juste quelqu'un qui sait de quoi il parle! Tsé, c'est sûr que ça fait une grosse différence, là...» (Christophe, régulier)

Si les compétences de certains de leurs enseignants semblent faire parfois problème, les absences répétées de ceux-ci choquent les répondants, qui ne comprennent pas pourquoi ils sont tenus de se présenter en classe alors que leur enseignant fait défaut. Jeanne, d'une part, condamne les départs nombreux qui perturbent l'année scolaire :

«ma sœur juste en science normale l'année passée elle a changé comme quatre fois de professeur, en français cette année elle a encore changé de professeur.[...] Je trouve que ça désoriente un peu les élèves de changer de prof, aucune personne n'enseigne de la même façon pis en plein milieu de l'année tout changer ça fesse, des fois y'a du monde qui échoue pour ça c'est platte. »

Anna, de son côté, déplore les absences en cours de journée : «quelque chose qui me dérange vraiment beaucoup, c'est quand t'as deux profs dans ta journée qui ne sont pas là. Comme moi, j'habite à 15 minutes de l'école, ça veut dire que quand tu sais qu'il y a deux profs qui sont pas là dans ton après-midi...». Ces absences, présentées comme une source de démotivation, illustrent souvent les récits des répondants du régulier, qui gardent tout de même des bons mots pour certains profs appréciés pour leur plaisir à enseigner, leur envie d'aider les jeunes.

### **C) Et la direction?**

Même son de cloche du côté des rapports à la direction alors que du côté du PEI, les élèves font preuve d'un fort sentiment d'appréciation, comme en fait foi le témoignage de Charlot qui souligne le traitement personnalisé dont ils bénéficient. Hermann souligne que, lorsque se présente un problème, ils peuvent avoir recours facilement à la direction, même lors de conflits plus complexes. Ce répondant raconte comment, lors d'un problème, un large groupe s'était massé pour rencontrer le directeur :

«On est allés voir le directeur pour que ça avance un peu, on est allés le voir, quelques élèves juste pour lui demander pis il ne s'est rien passé. Faque on est allés le voir à 80, là, dans le petit passage qu'il y a là derrière pis il était pas là, il était en réunion. Faque on est tous restés là, pis même si la cloche était sonnée on a attendu là qu'il vienne, pour que finalement on ait un petit peu gain de cause pis que lui vienne expliquer un peu pour qu'on comprenne un peu plus...»

Cette histoire semble révélatrice du rapport de légitimité que les jeunes répondants du PEI entretiennent avec le personnel de l'établissement. Lorsqu'apparaît un problème, la reconnaissance mutuelle permet de régler la situation, que ce soit par des rencontres particulières ou encore, par une mobilisation de groupe. Cette anecdote, qui ne rencontre pas son pareil du côté du régulier, démontre que, lorsqu'une situation conflictuelle se présente, il existe la possibilité d'une mobilisation de groupe, alors que du côté du régulier, on ressent un ressentiment envers une direction qui semble inatteignable, et peu sensible aux récriminations. Daniel

témoigne du cas de son ami :

«à matin j'ai appris que mon ami s'est fait mettre dehors de l'école parce qu'y paraît qu'avec ses notes il pouvait pas réussir ou de quoi de même, le directeur lui a dit tu peux pas réussir. Y l'a mis dehors, moi je trouve ça con parce que dans le fond peut-être que lui ça lui tentait de se forcer, ou je sais pas trop, là, mais tu mets pas un élève dehors pour ça...je pense»

Ces sanctions, qui semblent prendre les élèves du régulier au dépourvu, sont mises sur le compte d'un *manque d'amour*, pour Jeanne : « on dirait qu'ils prennent, qu'ils ont pas assez comme d'amour pour leurs élèves, tsé y'a des profs qui s'en foutent de leur matière, pis si l'élève fait rien pis il coule c'est son problème, mais moi je trouve ça devrait pas être comme ça.» La même répondante donne l'exemple de sa sœur, et résume la situation dans ce long extrait :

«...ça sert à rien d'aller voir le directeur quand t'as des problèmes, il veut rien entendre, il croit le professeur, toi t'as pas raison, pis même il dit des affaires trop...

**-Trop dures?**

-Oui comme ma sœur elle pleurait pis il lui disait moi je veux pas des bébés comme ça dans mon bureau, arrête de pleurer pis tiens toi droite... nanan... tsé.. je trouve que c'est pas en traitant leurs élèves comme ça qu'on va vouloir continuer pis rester.

**-C'est quoi leur objectif en étant comme ça, pourquoi y'agiraient comme ça?**

-Ben moi je pense qu'il agit comme ça parce qu'au régulier il y a plus d'élèves délinquants, qui ont des problèmes de comportement des fois, ou des trucs comme ça, pis peut-être qu'ils en ont beaucoup de travail, tsé, qu'il est tanné de rencontrer des élèves quand il est pas allé à leur cours ou qu'ils ont envoyé chier leur professeur ou des trucs comme ça, mais ils devraient quand même prendre cas par cas, qu'on est pas tous des élèves, tsé, on est juste des élèves mais on est aussi une personne...comme, c'est ça... je trouve qu'ils devraient faire plus attention à ça... »

En résumé, la situation scolaire apparaît réellement différenciée selon le programme des répondants. D'un côté, les élèves du PEI décrivent une école adaptée à leurs besoins, stimulante et rassurante, où ils souhaiteraient du moins perdre l'étiquette d'élèves modèles. D'un autre côté, les élèves du régulier, sans fataliser leur parcours, décrivent les écueils et les difficultés scolaires, et restent mitigés quant à l'encadrement dont ils jouissent de la part des enseignants et directeurs. Ils décrivent leurs groupes en scindant les destinées, tandis que les répondants du PEI

ont plus tendance à se représenter leur groupe comme un tout homogène, aux membres unis. Au PEI, la métaphore familiale est évoquée, tant pour décrire les pairs que les enseignants, tandis qu'au régulier, la métaphore familiale tient sous un éclairage plus dysfonctionnel : conflits, irrespects, ruptures, etc.

#### **D) Le cheminement fait la différence**

Les élèves rencontrés, surtout du côté du PEI, estiment que le cheminement fait en partie la différence, rejoignant ainsi les recherches évoquées en chapitre deux. Alors qu'ils se remémorent l'époque où ils se côtoyaient au sein des mêmes classes, ils admettent, surtout lors des entretiens en tête-à-tête que les différences visibles entre les élèves du régulier et du PEI sont plus le fruit des parcours différenciés qu'issues des personnalités des individus *in abstracto*. Lorsqu'ils sont questionnés sur la possibilité de tous se retrouver de nouveau dans les mêmes classes, une majorité de répondants n'y voient pas de problème, puisque c'est, selon eux, ce qui les attend dès l'année suivant au collégial. Audrey avance qu'elle aurait «sûrement été bien si j'avais commencé au secondaire au régulier, j'aurais pas vu de grandes différences.» Hermann, de son côté, dit que, si dès le début il avait fréquenté le régulier, il y aurait trouvé sa place : « si j'avais été au régulier dès le début, j'aurais fait ma place pis j'aurais été comme n'importe qui d'autre mais en ce moment, y aller, je pense que j'aimerais pas ça, je me sentirais un peu perdu, là.»

Zoé le souligne, au sujet des différences entre les programmes : «je trouve que c'est pas tant différent... les choses qui nous sont... c'est pas nous la personne, c'est les choses qui nous sont données qui sont différentes!» Luc renchérit, sur le même sujet, en revenant sur la question de la *personnalité PEI* :

«c'est toute du monde qui sont allé au primaire, dans des écoles publiques normales, pis... là y rentrent au...au.. PEI, c'est là que vraiment y sont en train de faire un cheminement différent, pis c'est là qu'ils deviennent différents... sont pas plus intelligents, pis, c'est pas parce que t'as des notes fortes que t'es fait pour le PEI parce que y'a des personnes qui peuvent avoir des notes très fortes mais pourtant y'ont pas un profil.. y développent jamais ce profil là de PEI tandis qu'il y en a qui peuvent avoir des notes faibles pis

avoir un profil très proche de celui du PEI.. vraiment le PEI c'est plus comme.. c'est pas un mode de vie, mais c'est une façon de penser que tu développes.»

D'un autre côté, Luc, entre autres répondants, réfléchit à la différence que crée les parcours, quant à la concentration d'élèves en difficulté dans les classes régulières :

«des fois j'ai l'impression que le régulier c'est ça... pis j'ai l'impression aussi que c'est moins du monde motivé que nous autres, donc peut-être que quelque part y'a... y'a de quoi de plus... difficile pour... c'est plus difficile pour le monde dans les classes de... d'apprendre parce qu'y'a du monde qui sont pas intéressés....»

Cette différence de population au sein des classes, qui contribuerait à différencier les parcours, est également décrite par Mark qui a connu une école secondaire qui n'était pas clivée entre réguliers et PEI. Il invoque les conséquences de cette différenciation sur la réussite des élèves :

«Ben je pense que ça avançait mieux au Saguenay parce que les intelligents, ben tsé les personnes qui aimaient ça travailler, eux autres y'arrêtaient pas de poser des questions pis toute ça, pis nous autres ça nous faisait apprendre, parce que c'était toutes des questions par rapport à l'examen, genre, toute des petits trucs que le prof y leur enseignait, ben nous autres on l'entendait en même temps pis ça nous aidait...

**Penses-tu que le monde réussissait...**

Mieux qu'ici?

**Je sais pas...**

Oui.»

#### 4.3. La motivation : un discours légitimant les inégalités?



**«Qu'est-ce que ça prend, selon toi, pour réussir à l'école, à part de la stabilité, mettons?**

De la motivation.

**De la motivation...**

Beaucoup de motivation. L'encouragement des parents...

**Oui. Est-ce que tu trouves que ça, tu l'as quand même?**

Non.

**Ni motivation ni encouragement?**

Non. Pantoute. » (Mark, régulier)

Le volet le plus central des entretiens visait à évaluer les *conséquences* d'une différenciation scolaire sur les représentations des inégalités chez les élèves. Cette dimension fut ajustée lorsque fut constaté que les élèves n'entretenaient pas de représentations élaborées des inégalités économiques et sociales. À la question «*si je te dis les mots inégalité et injustice, quelles images te viennent à l'esprit?*», une bonne majorité des répondants invoquaient le Tiers-monde, les Africains qui n'ont pas à manger, la République Dominicaine (où un voyage humanitaire est conduit par la Polyvalente) ou les sans-abris de Montréal. Ainsi, mettre en relation école et inégalités sociales paraissait, à prime à bord, une entreprise désespérée. Par contre, la partie de l'entretien cherchant à saisir leurs représentations de la mobilité sociale a été extrêmement fertile. C'est pourquoi nous tâcherons d'analyser ici les données relatives à cette question, à partir de concepts tels que la motivation (face à l'épreuve), la volonté, la chance (accidents de parcours, plus ou moins heureux) et autres. Il sera question, à travers cette section, d'analyser la vision des inégalités sociales. Jusque ici, l'analyse se faisait comparative entre les deux parcours, régulier et international. Pour cette dernière section, tous les répondants seront regroupés, de par la nature générale des représentations sociales partagées ici.

### **Méritocratie, mobilité sociale et motivation**

Il semble que les représentations de la réussite et des inégalités, telles que perçues

dans les discours de nos répondants, soient plurielles et assez nuancées. Bien que la totalité de nos répondants adhèrent à l'idée de méritocratie, qu'ils soient au bas ou au haut de l'échelle, ils nuancent, de façon surprenante, la représentation qu'ils ont de la mobilité sociale et de la réussite reliée à une mobilité *vers le haut*. D'une part, la majorité de nos répondants adhèrent à la conception d'un individu qui doit sa réussite d'abord au degré de motivation et de volonté qu'il mobilise face aux épreuves qui ponctuent son parcours. Cette conception de la responsabilité de l'individu, qui est toutefois nuancée par des conceptions plus «sociologiques», comme nous le verrons plus tard, relève d'une éthique du travail qui teinte également la mobilisation pédagogique mise en œuvre par le personnel: on sait quelles acrobaties doivent faire les enseignants pour intéresser et amener au travail des jeunes peu habitués à un effort contraignant, et plus ou moins intéressés par la perspective d'une mise en relation avec des savoirs *dépourvus d'utilité* à leurs yeux. Ceci étant dit, si les répondants ont tendance à évacuer le concept d'intelligence pour expliquer la réussite, ils optent généralement pour la volonté, comme Robert, au régulier : **«Faque l'intelligence tu traduirais ça par une forme de volonté...- Oui, c'est la volonté de vouloir!»**. Cette *volonté de vouloir*, difficile à traduire sociologiquement et à quantifier, est toutefois au cœur de la motivation des répondants.

#### 4.3.1 Que faut-il pour réussir?

Cette question a permis de cerner les facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec et donc, incidemment, ceux des inégalités sociales. En premier lieu, la dimension abordée le plus souvent a été celle de la motivation. Cette dimension, centrée sur l'individu, fut ensuite souvent nuancée par la question du soutien des proches. Finalement, un troisième univers de facteurs est lié à celui de la gestion.

##### A) De la motivation

«Plus controversées sont les stratégies scolaires tendant à légitimer une position par la possession d'aptitudes innées (le «don») ou encore, et si étrange que cela paraisse, par l'effort et le travail personnels, tant, énoncés de cette manière, ils risquent trop de faire apparaître les insuffisances et le manque d'implication des autres.<sup>160</sup>»

Du côté des élèves du régulier, c'est le facteur de la motivation qui domine, alors même que plusieurs d'entre eux font état d'un manque de motivation. Christophe le résume bien ici : «Réussir sa vie, c'est faire ce qu'on veut dans la vie, réussir à achever ses buts (*sic* : de l'anglais *to achieve my goals*), avoir la détermination de réussir pis d'avancer, pas de s'arrêter pour une petite affaire pis de continuer.» Il semblerait que cette réussite due à la motivation ne donnerait aucune excuse à l'échec, au découragement. Comme l'indique Jeanne, «y'a des prêts, y'a des bourses, quand tu veux atteindre un objectif, tu fais tout pour l'atteindre. Si c'est ça que tu veux, ben tu vas réussir, là. Moi c'est ça que je me dis, faut pas se décourager!» La même répondante poursuit de même manière : «faut que tu te renseignes, faut que tu te bouges, faut que tu le fasses par toi-même parce qu'il y a personne qui va le faire pour toi. » Simone, qui fait face à de nombreuses épreuves dans son parcours (manque d'argent), indique elle aussi que, bien avant le soutien des proches, il faut «de la motivation, je pense que t'as juste à pas lâcher pis tout ce que tu veux tu peux à peu près l'avoir, si tu lâches pas.» Ce «si on veut on peut», est souvent conditionnel d'un support des proches, comme le souligne Simone : pour réussir, il faut «de la motivation pis... le monde qui les aide, justement, à persévérer là-dedans.»

## **B) De l'encouragement et de l'encadrement...**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'encadrement scolaire prend une place

---

<sup>160</sup> Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.288.

prépondérante dans le parcours. Les élèves du PEI en témoignent : c'est grâce à cet encadrement exceptionnel, allant de pair avec une sélection à l'entrée, que les classes du volet international peuvent maintenir un taux de réussite aussi élevé, de pair avec une représentation de soi très positive. Ainsi, la qualité de l'entourage, que ce soit les professeurs, la famille ou les amis, est le second facteur de réussite invoqué par les répondants. Si ça prend de la volonté, d'abord, « pour réussir à passer à travers les différents obstacles que l'école met au travers de ton chemin, tout au long du secondaire. Côté niveau social (*sic*), ça prend des parents qui sont là pour te soutenir [...] parce qu'un environnement familial malsain... » souligne Charlot du PEI. Le soutien des parents occupe une place de choix, mais également l'influence des amis, puisque la motivation n'est pas qu'une *capacité individuelle*, elle se vit aussi en groupe. Les répondants en sont généralement conscients, et plusieurs du régulier soulignent la difficulté de faire leurs travaux quand leurs amis les incitent à abandonner. Comme l'indique Irina (régulier), la concentration et la motivation importent pour la réussite, mais aussi « un bon entourage, pis des bons amis qui peuvent être là pour toi si y'a des problèmes, ouains, je pense que tout en fait aide à réussir, là, pas juste niveau scolaire.. la famille, les amis... » Charlot (PEI) souligne à plusieurs reprises l'importance de savoir bien s'entourer pour être à même d'atteindre ses buts; « faut s'encadrer de bon monde, faut s'entourer de gens qui vont être là pour nous aider, pour nous seconder, pour pouvoir réussir, pour pouvoir accomplir quelque chose dans le vie, parce que selon moi, seuls on est faibles. »

### **C) De la gestion**

Un troisième facteur, que nous tenons à distinguer ici de la motivation, est distinct de

par le vocabulaire de gestion qui semble avoir envahi l'espace scolaire. Du côté du PEI, quelques élèves parlent de la difficulté de gérer son stress et de surmonter l'anxiété face à la pression. Du côté du régulier, il est plutôt question de gestion de temps. Comme l'indique Faster, la réussite repose sur la capacité à «bien gérer son temps, d'avoir les bonnes heures d'études, d'avoir quand même un peu de temps libre pour soi-même pour sortir un peu de l'univers de l'école, pis c'est ça.» Lolly, toujours du régulier, renchérit :

«Faut être beaucoup à son affaire pis savoir gérer son temps aussi je pense, pour pouvoir réussir. Moi j'ai un peu de misère pour ça, là (rires) mais je pense, qu'est-ce qu'il faut vraiment avoir, être vraiment à son affaire pis gérer son temps beaucoup.»

En bref, on voit ici que cette responsabilisation, modulée par les discours sur la motivation, le choix de l'entourage et la gestion, participe au discours méritocratique qui place le sujet au cœur de sa réussite scolaire et sociale. Dans cette perspective, les différences de classe ou les parcours différenciateurs sont occultés au profit d'une vision volontariste d'un individu entrepreneurial, autopoïétique (littéralement, se produisant lui-même). Cet individu, «capable, pas d'investir du temps, mais de... vraiment, inventer des nouvelles méthodes» (Claudio, régulier), doit se démarquer de la masse afin de réellement s'accomplir : «en marquant, plus en laissant tes traces, tsé que t'es pas juste un travailleur dans une usine, ça je le vois pas vraiment comme réussir, là... »(Claudio, régulier)

Si d'une part, cette vision axée sur la concurrence et la performance permet aux élèves de mobiliser des ressources pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent pour le futur, elle a comme *dommage collatéral* de rendre totalement responsable les individus de leur destin, y compris des accidents de parcours. Le témoignage le plus crû de cette vision du monde est celui de Luc (PEI) qui déplore une société où les gens ne sont plus motivés :

«c'est l'fun mais y faut que tu y mettes un minimum d'effort. Pis je pense que c'est ça qui manque, le monde [ne] veut plus y mettre d'effort, donc ceux qui naissent pauvres pis qu'y restent pauvres, je dis pas que c'est tout le monde, là, parce que c'est sûr que y'en a que, oui, ils vont pas être capables de s'en sortir parce qu'ils vont être trop pauvres pis quelque part le système est pas

capable de les prendre pareils... je peux comprendre ça, mais je pense que tout le monde a sa chance dans notre système pis c'est vraiment, c'est chaque individu lui-même qui fait son choix de... est-ce que je suis paresseux ou est-ce que je mets la main à la pâte?»

Cette citation dévoile bien la contradiction qui existe dans les discours de nos répondants entre la croyance en une méritocratie basée sur la possibilité de tous de s'en sortir et des connaissances à propos des inégalités présentes dans le monde social qui les amènent à nuancer cette possibilité de mobilité sociale totale. Nous voyons d'ailleurs que c'est lorsque les répondants s'aventurent sur la question de la mobilité sociale qu'ils étoffent leur discours et échappent aux précautions prises lorsqu'ils se prononçaient sur leur expérience scolaire ou leur propre parcours, par exemple. Ici, le discours se fait moins hésitant, et le grossissement qu'implique un discours sur la société, dépersonnalisé et accentué, leur permet de s'exprimer plus librement. De plus, nous voyons comment l'accent mis sur la motivation et le capital social – savoir s'entourer – nous met sur la piste d'une conception de la justice qui, comme nous l'avons vu en chapitre deux, s'approcherait beaucoup plus du libéralisme que d'une conception se rapprochant de l'égalitarisme.

#### 4.3.2 Représentations des inégalités sociales

##### A) Mobilité sociale : origine sociale, mérite et chance

«la société égalitaire, par la bienveillance de la toute-puissante opinion publique, rapproche les hommes entre eux, créant une sorte d'égalité imaginaire. Le serviteur peut devenir maître à chaque moment. L'obéissance ne découle plus du rang. Elle est librement consentie par la volonté, au sein d'un accord temporel entre les deux parties.[...] Il se «créent entre eux une sorte d'égalité imaginaire, en dépit de l'inégalité réelle de leurs conditions».<sup>161</sup>»

Nous allons creuser ici les discours sur la mobilité sociale, qui sont tantôt caractéristiques de l'américanité – le culte du *self made man* – et tantôt de la méritocratie plus largement, qui implique que l'école doit véritablement ordonner les places dans la société, et non pas l'origine sociale. Ainsi, les répondants, quoiqu'ils disent à propos des inégalités au sein de l'école ou de la société, tiennent pour la plupart à l'idée que *tout est possible aux hommes de bonne volonté*. Nous verrons comment cette vision de la société, en terme de mobilité sociale quasi totale, permet d'une part aux élèves l'espoir d'atteindre leurs objectifs tandis que d'autre part, les répondants concilient mal cette possibilité absolue avec les échecs de parcours, avec les inégalités qui semblent demeurer telles quelles.

«Oui, il y en a qui habitent dans des taudis, dans des maisons toutes délabrées, pis d'autres, un coin de rue plus tard, dans des grosses, grosses, grosses maisons, je trouve ça un peu platte.

**OK, est-ce que t'as l'impression que... d'où est-ce qu'elles viendraient ces inégalités-là selon toi?**

Ben de l'école. Ça part de l'école. Y'en a qui finissent dans un taudis, ceux qui ont pas fini leur DES, y'en a d'autres, c'est sûr qu'il y a des exceptions de ceux qui ont pas fini leur DES, qui ont des gros revenus, mais y'a d'autres vu qu'ils ont fait l'école pis ils ont de l'argent, là.»

**De l'ouverture des possibles...**  
**«Il faut juste que tu veuilles pour réussir»**

L'école représente, pour la majorité des répondants, une fenêtre d'opportunité dans

<sup>161</sup> Toqueville, tiré de Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.275,

un monde qui est visiblement inégal. Dans cette tension entre égalité et mérite, propre à la méritocratie, on tient bien sûr à l'égalité entre individus, mais également, «chacun est tenu de faire comme si les performances des élèves étaient le pur produit de leur travail et de la liberté qui y préside.<sup>162</sup>» C'est cette reconnaissance du mérite des individus qui permet de rêver, d'imaginer une mobilité réelle par l'école. On remarque également que, pour nos répondants, c'est beaucoup par l'école que les moins riches peuvent transformer leurs efforts en promesse d'un meilleur statut. Comme l'indique Christophe (régulier),

«si la personne naît et sont vraiment pauvres (*sic*) pis que... il sait que peut-être il aura jamais d'argent, mais que il veut en faire pis qu'il va avoir la volonté, il va réussir à trouver les moyens, soit aller à l'école ou apprendre à faire de la boxe ou quelque chose ou n'importe quoi pour se dire je vais pouvoir dominer les autres dans ce domaine-là, je vais faire de l'argent pis je vais réussir à subvenir à mes besoins pis à ceux de ma famille»

L'école, généralement, demeure le lieu, bien plus que la boxe, où les enfant issus de milieux défavorisés peuvent espérer une possibilité de mobilité bien plus qu'une réduction des inégalités systémiques. C'est le lieu où les personne qui « savent c'est quoi la pauvreté ils travaillent fort pour s'en sortir pis essayer de faire un bon métier plus tard. » (Mark, régulier) Cette idée de travail ardu pour arriver à ses rêves est particulièrement présente chez les répondants provenant de milieux socio-économiques moins favorisés, comme Audrey, du PEI : y'a toujours la possibilité d'avoir un bon métier si on travaille fort». Les répondants du PEI souhaitant dépasser le statut de leurs parents (plus qu'au régulier où on aspire minimalement à un travail stable, pour nourrir sa famille), ils défendent aussi une conception d'une société à forte mobilité sociale, conception confirmée par leur propres parcours et ambitions. Charlot, du PEI, en est un des exemples les plus frappants :

«je dirais qu'on vit dans un monde à forte mobilité sociale, parce que, avec beaucoup de volonté, on peut passer de, pas nécessairement grand chose, regardez, moi, mon milieu familial, si je continuais comme mes parents, j'irais pas... ben, j'irais pas loin dans la vie, c'est pas vrai, mais je ferais pas des salaires de fou et on pourrait pas dire que j'ai réussi dans la vie selon les normes standards de la société... [...]j'ai l'intention de monter dans l'échelle sociale par rapport à mes parents et simplement avec la volonté que j'ai.»

<sup>162</sup> François DUBET, *Faits d'école*, p.199.



Au contraire de répondants qui viennent nuancer cette mobilité par le capital social, culturel ou économique présent à l'origine, Charlot biffe ces différences de départ au nom de la volonté :

«Y'a des gens qui viennent de milieux plus défavorisés, si on veut, ils ont énormément de volonté pour améliorer leur sort, pis qui pourraient se rendre facilement, ben pas facilement, mais qui pourraient se rendre aussi à ce niveau-là à partir de beaucoup plus bas que moi.»

### **...aux possibles qui se rétrécissent...**

Contrairement à Charlot, une majorité des répondants nuancent pourtant cette mobilité. Ce jeu de possibles a toutefois des règles qu'ils énoncent ainsi : saisir l'opportunité au bon moment, ne jamais cesser de travailler ni de croire, avoir un certain capital de départ. En effet, certaines conditions sont reconnues comme étant des facteurs de réussite et, puisque ces conditions sont inégalement réparties, on ne peut croire complètement à la fable méritocratique, comme le souligne Amélie du PEI :

«c'est pas parce que tu vis dans une famille pauvre que t'es obligé de suivre la trace de tes parents, mais en même temps si tes parents sont pauvres pis tout pis ils ont pas les moyens de payer tes études ben... tsé, pas d'études, moi je pense qu'on peut pas vraiment devenir riche, à moins que tu gagnes la lotto, mais on s'entend que c'est une exception... »

De plus, cette mobilité qu'offrirait l'école vient se réduire à l'âge adulte, alors que s'accumulent les contraintes et les obstacles empêchant de renverser le destin, comme l'exprime Audrey, au PEI :

«tsé à partir de 40 ans, ceux qui sont pauvres, qui ont pas eu la chance de faire des études, ben maintenant ils ont pas la chance d'avoir un niveau de vie plus aisé... plus haut si on veut, parce que retourner à l'école ça va leur coûter de l'argent... parce que, à partir de... ben, à notre âge on est correct, mais plus on attend avant d'aller à l'école, à l'université, tout ça.. ben plus ça peut... t'as des problèmes, là.»

Ces répondants, qui font partie du groupe majoritaire, démontrent une compréhension fine des enjeux sociologiques reliés d'une part aux inégalités sociales et d'autre part à la mobilité sociale. Certains reconnaissent que la mobilité sociale connaît ses ratés et que, sans qu'on témoigne d'une société sans possibilité

de mobilité, cette dernière est limitée à des circonstances particulières. Dans cette zone se retrouve Hermann (PEI) , qui indique que dans notre société,

«quand tu nais pauvre tu as plus de chances de rester pauvre, mais il y a des exceptions tout le temps. Parce que c'est sûr que si tu nais pauvre, il y a pas beaucoup de chance que tu deviennes riche, à moins que tu persévères. C'est ça souvent le problème, pour le monde qui vient au monde dans un milieu social plus bas, ben leur exemple c'est justement tout leur entourage, pis leur entourage c'est justement le milieu social plus bas, faque c'est pour ça qu'ils restent dans ce milieu là. Mais il y eu tout le temps de la persévérance, comme Céline Dion, qui est né...

**-À Charlemagne dans une famille pauvre..**

-C'est ça... Pis qui est devenue super riche, pis Guy Laliberté, qui a pas d'études, lui, il a pas été à l'Université, je sais même pas s'il a fait son Cégep...»

**... à la condamnation de ceux qui ne réussissent pas.**

Comme le fait remarquer François Dubet, il existe à l'école une «formidable capacité de transformer les problèmes politiques et sociaux en problèmes de personnalité.<sup>163</sup>» Ainsi, un répondant, et nous devons souligner qu'il est un cas unique dans un échantillon, condamne les exclus de nos sociétés sur la base de leur incapacité à s'en sortir ou à participer adéquatement à l'économie et aux institutions. Comme cette longue mais pertinente citation de Luc (PEI) l'indique, tout est toujours et encore question d'effort, puisque toutes les ressources nécessaires à la réussite sont disponibles:

«mais je pense qu'on a une tendance vers pauvre peut devenir riche, parce que ce qui est le fun avec... pour devenir riche on s'entend qu'il faut une certaine éducation, c'est pas juste de la chance, on gagne pas à la loterie, c'est vraiment quand on se donne des efforts pour aller à l'école pis je pense que même si beaucoup chiâlent sur notre système d'éducation, que c'est pourri pis toute ça, moi je pense qu'on fait beaucoup mieux qu'à ben des endroits où est-ce qu'ils en ont juste pas d'école. ...[...]puisqu'on a un.. un relativement bon système d'éducation, je pense que chacun a sa chance, ça dépend vraiment de la motivation des personnes, pis... oui, dans certains cas, c'est dur de sortir de la pauvreté mais encore là, je pense que c'est un manque de motivation des gens, pis je pense que c'est un des problèmes à notre époque actuelle... le monde y veulent pus travailler, y veulent pus donner le

<sup>163</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p. 47.

même nombre, la même quantité d'effort parce qu'ils le ressentent pus.. tsé on regarde dans les années cinquante.. pas cinquante mais avant, les années industrielles mettons, tsé y'avait l'ouvrier qui devait aller à... à... à.. ... à... euh... (cherche longtemps... frappe sur la table) à ...voyons, à l'usine! [...]  
Tandis que maintenant, avec tout ce qui a suivi, les gens sont devenus paresseux...on regarde ceux qui ont les chèques de BS y donnent pas nécessairement les efforts pour aller chercher un travail même s'ils en ont les compétences, ou des fois ça va être comme... ça va être l'abus du système, on regarde ceux qui vont par exemple euh...[...] quelque part y'a un manque de débrouillardise, on est pus capable de faire quoi que ce soit soi-même, on dépend tous de l'État....» (Luc, PEI)

Cette posture, qui constitue la plus radicale en matière de condamnation des individus aux marges de nos sociétés, nous sert tout de même de verre grossissant pour illustrer les logiques à l'œuvre. La motivation, pouvant être mobilisée pour expliquer la réussite, a comme pendant d'expliquer également l'échec, et d'en imputer la faute aux individus eux-mêmes, gommant toute représentation sociale des forces à l'œuvre. De même manière, cette culpabilisation s'opère du côté des jeunes qui ne réussissent pas et qui internalisent ces stigmates. Comme le signale François Dubet, à propos de l'échec scolaire, le stigmat

« n'est pas une simple projection des normes sur un individu plus ou moins déviant, il concerne l'usage que cet être fait de sa propre liberté. Chacun est tenu de se percevoir comme le responsable de son action au prix d'une désocialisation radicale des problèmes sociaux dont il peut être la victime.<sup>164</sup>»

## B) Mérite et fatalisme

Si d'une part les répondants tiennent à maintenir l'espoir d'une mobilité sociale totale, et que d'autres y voient un remède aux inégalités sociales, permettant à tous une chance égale, il est remarquable que si l'élimination (ou la réduction) des

<sup>164</sup> François Dubet, *Faits d'école*, p.46.

inégalités économiques et sociales pouvait faire partie des lieux communs, au cours du XXe siècle, les répondants interrogés se font plutôt fatalistes quant à la possibilité de réduire ou de supprimer ces inégalités. Ainsi, on peut s'interroger quant à l'influence que peut avoir une structure scolaire clivée sur les représentations des inégalités. Est-ce que ces structures, qui marquent, reproduisent et même produisent la différenciation sociale par l'école ne servent pas une vision déterministe des capacités cognitives humaines et, ultimement, une vision de la société où chacun est à sa place et ce, pour des raisons que l'on ne questionne pas? Plusieurs répondants adoptent un discours similaire à celui de Zoé (PEI) qui défend ici une posture naturalisant les inégalités sociales :

«Me semble que c'est juste la normalité des choses que.. c'est platte à dire mais souvent la personne qui est riche elle l'a mérité, elle n'est pas riche pour rien. Peut-être que c'est platte à dire, peut-être que c'est pas correct qu'une personne qui va à l'école plus longtemps fasse plus d'argent, ça admettons, je sais pas si c'est correct, mais des affaires de même donne plus d'argent pis ça tout le monde le sait pis ça a toujours été comme ça, même dans le temps qu'on avait pas tant d'argent.. dans le temps les médecins gagnaient pas tant, peut-être, mais tsé ça a toujours été comme différentes... notre système est fait de classes sociales pis ça va toujours être comme ça même si c'est peut-être platte mais tsé on a essayé souvent de.. parce qu'en histoire on voit ça le communisme, le capitalisme, tout le monde est égal, la société c'est juste une personne, ça jamais fonctionné vraiment, là. Faque ouains, je pense que ça va toujours rester un peu comme ça. Quand t'es pauvre, t'es pauvre... pis.. souvent ça relève de... les enfants qui vont pas à l'école les parents souvent sont pas allés à l'école.»

Plusieurs répondants adoptent une posture similaire, en ce qu'ils reconnaissent d'une part que les inégalités sont issues en bonne partie du milieu social et du type d'études menées, mais qu'ils nient la possibilité d'agir pour réduire ou éliminer ces inégalités. Comme l'ajoute Zoé (PEI), «c'est comme une roue qui tourne», une roue dont ils connaissent les rouages mais doutent de pouvoir en stopper le mouvement. Une autre répondante, cette fois du PEI, adopte l'image d'une roue qui tourne, à propos des peuples de l'Afrique et de la possibilité de sortir de la pauvreté :

«ils sont pauvres, c'est pas de leur faute, ils peuvent pas vraiment faire... grand chose pour s'aider, pas pour s'aider mais.... Se sortir de où ils sont, tsé les études ça coûte cher, si ils ont pas l'argent les parents, ben les enfants ils ne vont pas aux études, ensuite les parents... ces enfants-là ils ont des enfants pis c'est comme une roue, ils n'ont jamais l'argent pour les

envoyer aux études, pis ça c'est vraiment une injustice que nous, le monde riche, on puisse voler comme ça...»

Toutefois, cette déculpabilisation («c'est pas de leur faute») n'est présente que dans les exemples du Tiers-monde, nos sociétés ne permettant pas ce genre de dédouanement face à la pauvreté. Si l'enfant famélique d'Afrique a droit au statut de victime systémique, l'individu occidental ne semble pouvoir se référer à ces explications pour justifier ses échecs. Pour nos sociétés, on peut certes faire l'exercice d'imaginer un monde sans inégalités, mais les répondants adoptent plutôt une posture de *fin de l'histoire* où tout est déjà joué, de pair avec une vision pessimiste de la nature humaine :

«Justement, cette société dont on parle dans un monde idéal, sans la nature humaine corrompue si on veut, ça rend un monde où on pourrait vivre tous égaux, mais justement c'est un monde idéal dans lequel on ne vit pas... ce serait possible mais seulement avec une certaine quantité d'individus pré-selectionnés avec des caractéristiques bien spéciales...»(Charlot, PEI)

#### 4.4 Pour conclure l'analyse: les limites du pensable chez nos répondants

Ce parcours à travers les représentations de jeunes de cinquième secondaire d'une école où l'on a différencié les parcours donne à réfléchir. Nous constatons en premier lieu que cette division, plutôt que de créer un climat propice pour différents types d'élèves, ne semble profiter qu'aux élèves du PEI, ceux du régulier faisant

plutôt l'expérience d'une école à deux vitesses où ils se retrouvent *citoyens de seconde zone*. Malgré les efforts de plusieurs membres du personnel, la concentration d'élèves qui auraient besoin de ressources supplémentaires, et qui ne semblent pas bénéficier d'un *effet PEI* qui les «tirerait vers le haut» fait en sorte que les enseignants ne sont pas à même de pourvoir aux demandes éducatives. D'autre part, l'influence des pairs, qu'elle se traduise par une plus ou moins grande motivation scolaire ou par l'ajustement des aspirations, semble différenciée, de par le type de socialisation que permettent ces structures scolaires. De plus, rien ne permet de supposer, à l'examen de ces entretiens, que ces inégalités de parcours se résorberont au moment du passage au collégial; une bonne partie des jeunes du régulier que nous avons interviewés ne poursuivront pas après leur secondaire, de par un jeu d'ajustement de leurs aspirations face au verdict scolaire (comme Robert) ou par dégoût de l'école (comme Mark).

### Hiérarchies et mérite

Il est notable que, surtout du côté du cheminement international, les répondants tissent un lien entre niveau d'intelligence et niveau scolaire. Une relation entre tâche manuelle et faible intelligence est souvent tracée, alors qu'un répondant du PEI parle des tâches ménagères comme relevant de «l'intelligence innée». On voit que les représentations de l'intelligence, bien que les élèves se défendent d'y poser une hiérarchie, ne sont pas hors de cette zone. À ce propos, Mugny et Carugati expliquent ainsi cette répugnance à définir l'intelligence par l'idéologie du don naturel:

Of course we have to recognise that this ideology of giftedness, which adds elitism and discriminatory tendencies to the theory of natural inequalities, is not overtly advertised. [...] Social discourse, tough, is riddled with prohibitions and subject to censorship and self-censorship. And elitist and discriminatory discourse is not socially desirable, is not part of the «Zeitgeist», the spirit of our time, apart from among a few groups generally convinced of their legitimate superiority and desirous of preserving it.<sup>165</sup>

D'autre part, les élèves du régulier vont plutôt avoir tendance à contourner la

<sup>165</sup> Mugny et Carugati, *Social representations of intelligence*, p.158.

question de l'intelligence, souvent par souci de se préserver eux-mêmes alors qu'ils se situent souvent en position d'infériorité. D'autres tiendront à nuancer les questions d'intelligence par le fait qu'il n'existe pas de lien direct entre réussite et intelligence, et qu'on peut avoir différents types d'intelligence qui sont difficilement comparables. Ce refus d'aborder la question de l'intelligence nous ramène encore et toujours à la motivation. Est-ce afin d'éviter d'avoir recours à l'idéologie du don naturel que les répondants expliquent leurs échecs et leurs réussites par le détour de la motivation? Ce concept, généralisé et aux contours flous, aurait l'avantage de sortir d'un modèle explicatif fondé sur la biologie et, du même coup, bénéficierait d'une plus grande caution sociale. D'autre part, ce concept permettrait de garder une cohérence cognitive entre l'idéal de justice proclamé et les injustices existantes dans nos sociétés. Un phénomène intéressant pour expliquer cette propension à maintenir une vision d'un monde juste, malgré l'expérience empirique, est illustré par l'étude de Carolyn Hafer, menée en 2000. L'«effet monde juste» suggère que «les gens font comme si le monde était juste, ce qui les conduit à biaiser les jugements concernant les événements auxquels ils sont confrontés afin de les rendre cohérents avec l'idée selon laquelle «les gens obtiennent ce qu'ils méritent et méritent ce qu'il leur arrive»<sup>166</sup>». Cet «effet monde juste» amènerait les gens, par exemple, à déprécier davantage une victime innocente. Cet «effet monde juste» n'est pas un mécanisme cognitif *in abstracto*, mais plutôt un effet qui paraît lié aux conditions sociales. Ainsi, c'est le principe d'autonomie, à la base du processus de subjectivation, qui nous amènerait à ignorer les conditions sociales pour focaliser sur la volonté et le mérite des individus. Comme le souligne François Dubet, «il faut d'abord reconnaître la force de ce principe d'autonomie car les élèves répugnent à se reconnaître comme des victimes au nom du fait que chacun doit être le maître et l'auteur de sa vie.<sup>167</sup>»

### Égalité ou équité?

<sup>166</sup> Laurent Bègue, «Justice et cognition», dans Duru-Bellat et Meuret, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, p.27.

<sup>167</sup> François Dubet, «Conflits de justice à l'école et au-delà», dans Duru-Bellat et Meuret, *Sentiments de justice à et sur l'école*, p.48

D'autre part, on réalise que l'attachement au principe d'égalité, de la part des élèves, est intimement lié à l'idée de mérite. Les répondants contournent volontairement la notion de hiérarchie entre les intelligences pour mieux y plonger de manière indirecte, en liant intelligence et réussite, ou en hiérarchisant les types d'intelligence. Face à des mises en situation, ils défendent le principe d'équité (redistribuer les biens aux plus méritants) plutôt que le principe d'égalité (donner des parts égales à tous). Bien plus, ils rejettent l'idée d'une égalité sociale comme étant quelque chose de réalisable ou même de souhaitable, se référant en cela aux exemples du communisme (ce qu'ils en connaissent), ou encore à une conception pessimiste d'une nature humaine a-historique. Les élèves du PEI, plus qu'au régulier, adhèrent à la méritocratie, comme le laissait présumer les études sur les représentations sociales selon les groupes d'appartenance : «ceux qui ont le moins de pouvoir souhaitent l'égalité, ceux qui en ont le plus préfèrent l'équité<sup>168</sup>» .

Ainsi, la structure scolaire clivée semble favoriser une différenciation précoce des représentations des inégalités sociales, de par le manque de contact entre les élèves des deux groupes et l'écart entre les ressources qui leur sont allouées. En construisant une représentation de l'autre à distance, les répondants semblent se définir eux-mêmes face à cet autre imaginaire, projetant dans l'autre des traits qui ne s'y retrouvent pas nécessairement. De surcroît, ce parcours différencié suscite un certain mépris des deux côtés du *mur* : les élèves du PEI n'aurait pas de mérite à réussir puisque toutes les chances sont mises de leur côté, les élèves du régulier n'aurait pas de raison d'échouer, puisqu'ils sont incapables de se motiver et qu'ils ne font que du grabuge. Si d'une part ces préjugés semblent en partie fondés, il faut voir à quel point le manque de contact entre les voies régulières et internationales nourrissent ce ressentiment, empêchant l'empathie de se construire de par un contact *humanisant* entre les élèves des différents groupes. Cette distance serait-elle caractéristique des régimes d'interaction égalitaire, «où les individus risquent ainsi d'être constamment assaillis par la jalousie ou atteints par le mépris<sup>169</sup>»? Il est toutefois remarquable de voir comment cette structure scolaire, inexistante il y a dix

<sup>168</sup> Laurent Bègue, op.cit., p.25.

<sup>169</sup> Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.287.



ans au sein de ce même établissement, semble désormais incontournable pour les répondants, qui ne souhaitent pas se retrouver avec un Autre perçu comme totalement différent. Les interventions en classe ont renforcé cette première impression alors que les élèves du PEI, confrontés sur la question d'une possible hétérogénéité des classes, défendaient farouchement le maintien du *statu quo*, au nom d'une adaptation à la société existante qui est inégale. On semble en voie de rejoindre les discours conservateurs du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, tels que celui-ci, cité en chapitre un :

Reconnaissons encore que le degré d'instruction doit varier suivant les différentes classes de la société. Il ne faut pas du tout les mêmes connaissances aux jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique ou aux professions libérales, et à ceux qui doivent devenir des artisans; à ceux qui embrasseront une carrière industrielle ou commerciale, et à ceux qui auront à se livrer à l'agriculture.<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> Jean Langevin, *op.cit.*, p.134.



## CONCLUSION

### LA JUSTICE SCOLAIRE EST-ELLE UNE APORIE?

«-Qui viendra nous sauver?  
-Fie-toué à toué, à toi tout seull!  
-Tu me traites de fou...  
-Si t'étais plus fin itou!  
-M'aimes-tu un peu?  
-À condition que tu restes en queue!»  
(*Les Rogations*, Félix Leclerc)

La chanson *Les Rogations*, écrite en fin de parcours par Félix Leclerc et chantée à plusieurs voix, exprime le sentiment de perte du pays. *Les Rogations*, c'est la mondialisation naissante mais c'est aussi le mépris de soi, mais également la dissolution d'un projet de pays censé solidariser les gens dans une perspective d'auto-détermination. Les entretiens de cette enquête, œuvre à plusieurs voix, chantèrent sur les mêmes notes : le destin se conjugue au singulier, et il faut d'abord se fier sur notre motivation pour réussir dans la vie. Le salut semble d'abord et avant tout se conjuguer sur le mode singulier. Nous avons vu comment la question de la justice scolaire est évitée, par nos répondants, par le biais d'une éthique du travail et de la motivation – du mérite, finalement – où sont récompensés ceux qui le méritent.

Au moment de clore cette enquête, une question demeure toujours lancinante : est-il pertinent de parler de justice en se limitant au cadre scolaire? Il apparaît qu'au gré des lectures effectuées dans le cadre de cette recherche, les définitions sur la justice s'entrecroisent, s'opposent et se défont alors que la finalité de l'école, les méthodes pédagogiques ou les structures scolaires sont remises en question. Dans ce contexte, la question de la justice, si elle se concentre exclusivement sur l'école, ne

peut que manquer une dimension importante du débat : pour quelle société? En effet, même si la compétition scolaire était absolument juste, et si les résultats de celle-ci n'auraient plus aucun lien avec le genre, l'origine sociale ou la position géographique (pour ne retenir que ces variables), cette justice scolaire s'inscrirait dans une société où les places sont toujours inégales, où une égalité fictive recouvre une diversité d'inégalités de conditions économiques, sociales, statutaires et ultimement, de temps libre. La tendance actuelle à faire de la lutte à la discrimination le point central des luttes pour la justice vient justement camoufler ces inégalités qui subsistent malgré une redistribution des cartes<sup>171</sup>. Ainsi, la question scolaire ne peut se poser sans tourner le regard vers le type de société vers laquelle les élèves actuels se dirigent. De plus, la nature des contenus véhiculés par l'école, qu'ils soient explicites (curriculum, valeurs proclamées au sein de l'établissement) ou implicites (normes, structures scolaires, types d'évaluation...) a un impact probable sur la justice sociale, en ce que les élèves seront portés à accepter tel ou tel mode de redistribution, à adopter telle ou telle conception de l'être humain, de sa responsabilité dans son destin, etc.

Si on suit certains auteurs, il faudrait admettre que les destins des individus se différencient et que le questionnement sur la justice, tel qu'il se mène, ne correspond plus à la société actuelle, alors qu'il «ne s'agit donc pas tant du passage d'une revendication fondée sur une conception de la justice à une autre axée sur la dignité personnelle que d'une autonomisation des problématiques.<sup>172</sup>» Ainsi, les questions de justice demeurerait toujours pertinentes, mais semblent disparaître alors que les parcours s'individualisent et qu'on a de moins en moins recours au concept de classe sociale pour penser les inégalités. Cette fragmentation sociale, pourtant, ne nous permet pas de faire l'économie d'une réflexion sur la justice, comme le souligne Derouet :

Il est vrai que la société se fragmente, que la dynamique d'échange entre les groupes s'est ralentie et que certains restent à l'écart. Le raisonnement sociologique doit-il pour autant renoncer à établir un rapport entre le bonheur

<sup>171</sup> À ce propos, voir Walter Benn Michaels, *La diversité contre l'égalité*, Raisons d'agir, Paris, 2009.

<sup>172</sup> Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, p.263.

### des riches et le malheur des pauvres?<sup>173</sup>

Ainsi, l'école, qui garantit certes une relative égalité des chances d'accès, continue d'être un vecteur de reproduction sociale, si ce n'est un lieu de production d'inégalités. Dubet et Martuccelli défendent cette thèse, en ce que «l'égalité formelle cache les mécanismes divers grâce auxquels certains groupes gardent leurs privilèges. Ce n'est plus directement la société qui produit l'injustice, c'est l'école elle-même.<sup>174</sup>» Cette question demeure préoccupante alors que l'école garde la réputation de réduire les inégalités et de permettre la mobilité sociale et ce, peu importe le milieu d'origine. De plus, il faut avoir l'honnêteté de dire que, si les capacités cognitives sont bel et bien différentes à la naissance, les assises du modèle de justice dominant sont court-circuitées. Duru-Bellat et Dubet résument bien l'enjeu évoqué ici :

[...]on peut penser que l'inégale répartition de l'intelligence et des dons, quelle que soit la manière dont on l'explique, met en cause le modèle de justice méritocratique dans la mesure où les individus libres et égaux ne sont pas plus responsables de leurs gènes que de leurs origines sociales<sup>175</sup>»

Il nous semble que, dans ce contexte, il est pertinent plus que jamais d'explorer les représentations sociales des jeunes Québécois, pour mieux comprendre les dynamiques au cœur de notre société. Le «modèle québécois», tantôt remis en question et tantôt glorifié, semble d'une manière ou d'une autre en crise puisque les principes auxquels il réfère ne sont plus acquis : le recul de l'État dans les sphères sociales se fait au nom de l'autonomisation des individus, concept qui ne va pas de soi, il est certain. En faisant porter la responsabilité de leur destin sur les individus, on évite *de facto* les questionnements sur les impacts des politiques éducatives sur les parcours : les destins sont naturalisés et individualisés, que ce soit par le recours au concept d'intelligence ou de motivation. En cela, la philosophie et la sociologie ont leur rôle à jouer, pour d'une part réfléchir à l'individu dans nos sociétés contemporaines et d'autre part faire état du rôle de l'école dans la construction des êtres. De plus, un phénomène aperçu lors de cette enquête nous apparaît

<sup>173</sup> Derouet, 2000, p.17.

<sup>174</sup> Dubet et Martuccelli, À l'école, p.43.

<sup>175</sup> Dubet et Duru-Bellat, «QI : la part maudite de la justice», p.253.

préoccupant, soit cette «conscience sociale» et cette «ouverture d'esprit» auxquels se réfèrent plusieurs répondants du PEI. Ces valeurs mises de l'avant par l'OBI semblent en discordance avec les attitudes et opinions exprimées par les élèves lorsque venait le temps de questionner les politiques scolaires. Sous couvert de préoccupation sociale explicite, c'était paradoxalement une pensée élitiste et différenciatrice qui semblait émerger des entrevues, plutôt qu'une pensée sensible à une remise en question des structures établies. Il faudrait sans doute mieux étudier les dynamiques complexes et contradictoires entre les valeurs véhiculées par ces programmes offerts dans les écoles publiques (ouverture, respect de la différence, esprit critique, etc.) et les valeurs véhiculées par le positionnement social concret des individus (hiérarchisation, élitisme, distance, etc.), surtout que la sélection telle que pratiquée dans les écoles québécoises n'est pas nécessaire dans la mise en place d'un volet international.

Au final, la sociologie, plus que toute autre discipline, doit être à même pour ainsi dire de *remettre du collectif* dans les destins particuliers. La mise en lumière des liens paradoxaux entre école et société, dont nos entrevues témoignent largement, met à mal l'une de plus efficaces fictions symboliques régulatrices des sociétés libérales : l'égalité des chances. Ainsi, Hervé Pourtois questionne l'équation boiteuse entre égalité de chances symbolique et justice sociale effective dans ces termes :

Ne serait-il pas paradoxal de viser, au nom de la justice sociale, à assurer à chaque enfant des chances d'accéder à des positions socio-économiques dans un monde dans lequel la structure socio-économique et les rapports entre ces positions demeurent profondément injustes? En veillant à doter chaque enfant des meilleurs atouts qui lui permettront de se débrouiller au mieux dans la compétition pour l'accès aux bonnes positions sociales, l'école ne risque-t-elle pas de reproduire et légitimer la forme que prend cette compétition? La justice sociale n'exigerait-elle pas plutôt de l'école qu'elle prépare les enfants à transformer la structure socio-économique en vue de la rendre plus juste?<sup>176</sup>

L'école, encore et toujours, tangué entre passé et futur, entre conservation de la tradition et possibilité de faire émerger la nouveauté. Hannah Arendt, pour sa part, mettait en garde contre la tentation d'adapter l'école au présent ou encore, à

<sup>176</sup> Hervé Pourtois, «Pertinence et limites du principe d'égalité des chances», p.61.

préparer les enfants à un futur pas encore advenu. Pour la philosophe, le danger était d'empêcher la nouveauté d'émerger, en lui donnant des assises trop pauvres. Bien que la réflexion d'Arendt demeure toujours pertinente, il faut nécessairement réfléchir aux meilleures conditions possibles d'émancipation pour les jeunes fréquentant nos écoles, tant que nous nous référons à un idéal démocratique. De plus, il faut assumer la dimension performative du langage, le pouvoir de constitution de la réalité que peut avoir un discours. Jacques Rancière, avec son essai sur le pédagogue Jacotot, nous invite à réfléchir à l'impact de nos conceptions de l'intelligence sur la progression des élèves, mais sur toute la société. Ainsi, en adoptant un *a priori* égalitaire, Rancière suppose que le discours rend une réalité d'émancipation possible. Toutefois, si l'on refuse cette possibilité de transformer le réel par l'école, il faut assumer que le leurre méritocratique camoufle des disparités socio-économiques de plus en plus grandes et que non, il n'est pas toujours avéré que «si on veut, on peut».

Une modification de la hiérarchie sociale, de pair avec une réflexion sur le mépris et la reconnaissance, semblent des trames prometteuses pour éviter que ne se réalise la montée d'antagonismes de plus en plus inconciliables entre d'une part des établissements opulents et dynamiques, prônant l'excellence de la formation et d'autre part des écoles sinistrées, accumulant les élèves en difficultés d'apprentissage, les enseignants en *burn-out* et offrant des diplômes peu reconnus. Ce clivage social, intra-école ou inter-école, incarne à lui seul la contradiction flagrante entre les idéaux postulés d'égalité et les pratiques concrètes du système public. Tout se passe comme si l'équation généreuse mise de l'avant par la modernité occidentale entre égalité, justice et mobilité sociale produisait obstinément deux classes d'individus entre lesquels un abîme social se creuse, les rendant mutuellement étrangers. Une réflexion profonde sur les modes inégaux d'individuation véhiculés, produits et reproduits par le système scolaire, dont nous avons mis en lumière l'une des dimensions, ainsi que sur les inégalités de condition sociale, contribuerait sans doute à mieux comprendre ce que le système scolaire contemporain comporte de mieux et de pire pour la vitalité de la démocratie.





**ANNEXE UN**  
**COPIE À REMETTRE À L'ENSEIGNANT AVANT LE 9 AVRIL-SVP COMPLÉTEZ LE SONDAGE AU**  
**VERSO**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (sujet mineur)**

**Projet de recherche sur les parcours scolaires au sein de l'école publique**  
**Département de sociologie, UQAM**

Chers parents,

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche effectué dans le cadre de la maîtrise en sociologie de l'Université du Québec à Montréal. La direction de l'école de votre enfant ainsi que le personnel enseignant concerné ont également donné leur accord à ce projet. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de la sociologie de l'éducation et en matière de politiques publiques.

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il/elle sera invité(e) à répondre à une courte entrevue administrée par moi-même, lors d'une période de cours. Cette entrevue sera enregistrée et l'anonymat de votre enfant sera préservée. Cette entrevue, d'une durée de 30 à 45 minutes, a pour but de clarifier les motivations et perceptions entourant le parcours et le vécu des élèves au secondaire.

Les enregistrements ne seront utilisés que par la chercheuse nommée ci-dessous. Toute donnée sur le questionnaire permettant d'identifier votre enfant sera enlevée au moment de sa transcription. Les questionnaires seront détruits après leur transcription dans une banque de données informatiques.

Au verso de ce formulaire, vous trouverez un court sondage que vous seriez aimables de remplir, que votre enfant participe ou non aux entrevues. Ces données serviront à dresser le portrait statistique des élèves fréquentant la cinquième secondaire à la Polyvalente Deux-Montagnes.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).



Signature de la chercheuse principale :

Numéro de téléphone : (514) 757-6327

Courriel : [boucher.anne\\_marie@courrier.uqam.ca](mailto:boucher.anne_marie@courrier.uqam.ca)

**AUTORISATION PARENTALE**

J'accepte que mon enfant soit rencontré pendant le mois de mai pour une entrevue individuelle ( si oui, l'exécution du sondage à l'endos est NÉCESSAIRE) :                      Oui                      Non

Y a-t-il un cours lors duquel votre enfant peut s'absenter plus facilement? Si oui, lequel? \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Programme suivi (PEI ou régulier) : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Coordonnées : \_\_\_\_\_

**Veillez retourner ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver l'autre copie pour communication éventuelle avec la chercheuse responsable.**

**Sondage : parcours scolaire à l'école publique**

**Merci de bien vouloir répondre à ces questions. Notez qu'en tout temps, votre anonymat sera préservé et que votre nom ne sera jamais mentionné dans le rapport de recherche. Même si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe aux entrevues, vous seriez aimable de prendre quelques minutes pour répondre à ce qui suit, et de faire suivre cette feuille le plus rapidement possible à l'enseignant-titulaire de votre enfant. Merci beaucoup de votre collaboration!**

- 1. Cochez le niveau de scolarité le plus élevé atteint par chacun des parents :**

	<b>Mère(tutrice)</b>	<b>Père(tuteur)</b>
<b>a) Universitaire 2<sup>e</sup> cycle (maîtrise, doctorat, post-doctorat...)</b>		
<b>b) Universitaire 1<sup>er</sup> cycle (baccalauréat, certificat)</b>		
<b>c) Technique au collégial</b>		
<b>d) D.E.C. général au collégial</b>		
<b>e) Secondaire général</b>		
<b>f) Secondaire technique</b>		
<b>g) Autre : précisez :</b>		

- 2. Encerclez dans quel fourchette se situe le revenu avant impôt du foyer familial :**

- a) 10 000\$ à 24 999\$
- b) 25 000\$ à 39 999\$
- c) 40 000\$ à 54 999\$
- d) 55 000\$ à 69 999\$
- e) 70 000\$ à 84 999\$
- f) 85 000\$ et plus

- 3. Quels emplois occupez-vous? (parents ou tuteurs de l'enfant) :**

- 4. Pouvez-vous indiquer quelle(s) école(s) votre enfant a fréquenté au cours du primaire, en précisant l'année scolaire? Précisez les programmes spéciaux :**

---



---

- 5. Pouvez-vous indiquer quelle(s) école(s) votre enfant a fréquenté au cours du secondaire, en précisant l'année scolaire? Précisez les programmes spéciaux :**

---



---

- 6. Pouvez-vous indiquer les raisons qui ont motivé le choix de cette école, de ce programme?**

---



---

COPIE À CONSERVER (AU VERSO, EXPLICATION DU PROJET)

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (sujet mineur)**

**Projet de recherche sur les parcours scolaires au sein de l'école publique  
Département de sociologie, UQAM**

**Chers parents,**

**Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche effectué dans le cadre de la maîtrise en sociologie de l'Université du Québec à Montréal. La direction de l'école de votre enfant ainsi que le personnel enseignant concerné ont également donné leur accord à ce projet. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de la sociologie de l'éducation et en matière de politiques publiques.**

**Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il/elle sera invité(e) à répondre à une courte entrevue administrée par moi-même, lors d'une période de cours. Cette entrevue sera enregistrée et l'anonymat de votre enfant sera préservée. Cette entrevue, d'une durée de 30 à 45 minutes, a pour but de clarifier les motivations et perceptions entourant le parcours des élèves au secondaire.**

**Les enregistrements ne seront utilisés que par la chercheuse nommée ci-dessous. Toute donnée sur le questionnaire permettant d'identifier votre enfant sera enlevée au moment de sa transcription. Les questionnaires seront détruits après leur transcription sur un support informatique.**

**Au verso de ce formulaire, vous trouverez un court sondage que vous seriez aimables de remplir, que votre enfant participe ou non aux entrevues. Ces données serviront à dresser le portrait des élèves fréquentant la cinquième secondaire à la Polyvalente Deux-Montagnes.**

**Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).**

**Numéro de téléphone : (514) 757-6327  
[boucher.anne\\_marie@courrier.uqam.ca](mailto:boucher.anne_marie@courrier.uqam.ca)**

**Courriel :**

---

**Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant dans l'enveloppe ci-jointe et conserver celui-ci pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche.**

Montréal, lundi le 16 mars 2009

Chers parents,

La recherche à laquelle vous prendrez part est au cœur du projet de mémoire de maîtrise d'une ancienne élève de la Polyvalente Deux-Montagnes. En effet, j'ai eu la chance de fréquenter cette institution de 1996 à 1998 et d'y terminer mon secondaire. Désormais à la maîtrise en sociologie, je souhaite mener une étude dans cette école où j'ai passé de belles années, et où j'ai également œuvré en tant que suppléante de 2004 à 2007. Ce projet de recherche a reçu en mars 2009 l'aval de la direction de l'établissement ainsi que du comité de consultation.

Dans cette recherche, vous participerez à l'étape la plus cruciale, soit la collecte de données. En premier lieu, votre réponse au sondage me permettra de me faire une idée plus précise de la population qui fréquente la Polyvalente. C'est pourquoi, que votre enfant participe ou non à l'entrevue, j'apprécierais que vous remplissiez ce court sondage qui ne vous engage à rien.

En second lieu, si vous consentez à ce que votre enfant participe à la recherche, je passerai le prendre pendant une heure de cours (vous pouvez spécifier sur le formulaire que vous me remettrez s'il y a certains cours lors desquels vous préférez que votre enfant s'absente) et l'interviewerai. Cette entrevue restera anonyme et se tiendra à l'intérieur des murs de la Polyvalente. J'accompagnerai votre enfant de la sortie de la classe à son retour. Le son de l'entrevue sera enregistré et retranscrit par moi-même. Je serai la seule chercheuse à avoir accès à ce matériel.

Les entrevues auront lieu du 27 avril au 29 mai 2009. Votre enfant, ainsi que son enseignant, seront avisés du moment de son entrevue à l'avance grâce à un billet de convocation.

Si vous avez des questions sur cette démarche d'enquête, vous avez mes coordonnées sur le recto de cette lettre que je vous invite à conserver. Il me fera plaisir de répondre à vos interrogations ou commentaires.

En vous remerciant de votre intérêt et de votre collaboration,

Anne-Marie Boucher  
Étudiante à la maîtrise en Sociologie à l'UQAM

**ANNEXE DEUX**  
**GRILLE DE QUESTIONNAIRE**

1. Voudrais-tu me décrire rapidement ta famille? Qui sont tes parents, quel est leur parcours scolaire?
2. Et toi, est-ce que tu aimes l'école? Comment s'est passé ton école primaire? Comment s'est passé ton secondaire?
3. Qu'est-ce que ça prend, selon toi, pour réussir à l'école/dans la vie?
4. Parle-moi de ton groupe, des élèves qui sont au régulier/ à l'international.
5. Te sens-tu à ta place dans ta classe?
6. Dans quels classes se trouvent la majorité de tes amis?
7. Comment t'es-tu retrouvé là?
8. Considères-tu que tu aurais eu ta place dans l'autre groupe?
9. Serais-tu la même personne si tu avais suivi l'autre chemin?
10. Pourquoi y a-t-il ce classement en deux groupes, selon toi?
11. Y a-t-il des différences entre ton groupe et l'autre? Si oui quelles sont-elles, selon toi?
12. Est-ce que les différences sont plus grandes que les ressemblances? Quelles sont les ressemblances?
13. Crois-tu que ces différences se retrouvent également dans la société?
14. Que veux-tu faire des prochaines années?
15. Où te vois-tu dans dix ans?
16. Nomme trois valeurs fondamentales pour toi.

**ANNEXE TROIS**  
**DONNÉES SOCIO-ÉCONOMIQUES**

**Tableau 1**  
**TOUS LES RÉPONDANTS (en ordre de rencontre)**

Répondant (pseudonymes)	Programme	Statut économique	Scolarité père	Scolarité mère
Léa	Régulier	85 000\$ +	DEC général	2 <sup>o</sup> cycle univ.
Irina	Régulier	40-54 999\$	n.d.	DEC tech
Daniel	Régulier	55-69 999\$	Dec tech	DEC gén.
Jeanne	Régulier	40-54 999\$	Sec.	DEC tech.
Mark	Régulier	55-69 999\$	2 <sup>o</sup> cycle univ.	1 <sup>er</sup> cycle univ.
Claudio	Régulier	70-84 999\$	DEC géné.	DES géné.
Emmanuelle	Régulier	55-69 999\$	DEC géné	DEC géné
Robert	Régulier	85 000 +	DES tech	DES tech
Luc	PEI	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	DEC géné
Audrey	PEI	10-24 999\$	2 <sup>o</sup> cycle uni	DES géné
Christophe	Régulier	55-69 999\$	DES tech	nd
Anna	Régulier	25-39 999\$	DES géné	DEC tech
Charlot	PEI	70-84 999\$	DEC tech	DES tech
Léopold	Régulier	85 000 +	DES géné	DES géné
Amélie	PEI	85 000 +	DEC tech	1 <sup>er</sup> cycle uni
Hermann	PEI	70-84 999\$	DEC géné	1 <sup>er</sup> cycle uni
Dwayne	PEI	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	1 <sup>er</sup> cycle uni
Karla	Régulier	Nd	DES géné	DES géné
Simone	Régulier	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	DES tech
Faster	Régulier	Nd	Nd	1 <sup>er</sup> cycle uni
Lolly	Régulier	40-60 000	DES géné	DES géné
Puce	PEI	70-84 999 \$	DES géné	DES géné
Persil	Régulier	85 000 +	DES géné	1 <sup>er</sup> cycle uni
Zoé	PEI	85 000 +	DES géné	DEC tech

**TABLEAU 2**  
**ÉLÈVES DU PEI**

Répondant	Programme	Statut économique	Scolarité père	Scolarité mère
Luc	PEI	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	DEC géné
Charlot	PEI	70-84 999\$	DEC tech	DES tech
Hermann	PEI	70-84 999\$	DEC géné	1 <sup>er</sup> cycle uni
Dwayne	PEI	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	1 <sup>er</sup> cycle uni
Audrey	PEI	10-24 999\$	2 <sup>e</sup> cycle uni	DES géné
Amélie	PEI	85 000 +	DEC tech	1 <sup>er</sup> cycle uni
Puce	PEI	70-84 999 \$	DES géné	DES géné
Zoé	PEI	85 000 +	DES géné	DEC tech

**TABLEAU 3**  
**ÉLÈVES DU RÉGULIER**

Répondant	Programme	Statut économique	Scolarité père	Scolarité mère
Léa	Régulier	85 000\$ +	DEC général	2 <sup>e</sup> cycle univ.
Irina	Régulier	40-54 999\$	n.d.	DEC tech
Daniel	Régulier	55-69 999\$	Dec tech	DEC gén.
Jeanne	Régulier	40-54 999\$	Sec.	DEC tech.
Mark	Régulier	55-69 999\$	2 <sup>e</sup> cycle univ.	1 <sup>er</sup> cycle univ.
Claudio	Régulier	70-84 999\$	DEC géné.	DES géné.
Emmanuel e	Régulier	55-69 999\$	DEC géné	DEC géné
Robert	Régulier	85 000 +	DES tech	DES tech
Christophe	Régulier	55-69 999\$	DES tech	nd
Anna	Régulier	25-39 999\$	DES géné	DEC tech
Léopold	Régulier	85 000 +	DES géné	DES géné
Karla	Régulier	ND	DES géné	DES géné
Simone	Régulier	85 000 +	1 <sup>er</sup> cycle uni	DES tech
Faster	Régulier	ND	ND	1 <sup>er</sup> cycle uni
Lolly	Régulier	40-60 000	DES géné	DES géné
Persil	Régulier	85 000 +	DES géné	1 <sup>er</sup> cycle uni

## ANNEXE QUATRE

### PRÉSENTATION POUR LES GROUPES SCOLAIRES-PROGRAMMES PARTICULIERS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Le système moderne d'éducation québécois est né aux suites des recommandations du rapport Parent en 1963. Le Québec avait mis alors en oeuvre un vaste chantier de consultation visant la mise en place d'un système d'éducation moderne qui prendrait en compte les changements de la société de l'époque : mutations de l'économie, demande de démocratisation et de justice, modernisation de la société, etc. On voulait entre autre en finir avec le système élitiste, et sexiste, il faut l'ajouter, qui prévalait jusqu'alors, où seuls les fils de bonne famille, ainsi que quelques exceptions des milieux ouvriers, avaient accès au cours classique permettant de se diriger vers les études supérieures.

Trois dimensions principales sur lesquelles s'est appuyée la démocratisation de l'enseignement :

- 1-Assurer à tous, jeunes et adultes, le maximum de formation qu'ils désirent.
- 2- Tenir compte des aptitudes et des aspirations des diverses personnes.
- 3- Permettre à chacun un cheminement personnel indépendamment de sa fortune, de sa situation géographique et de son origine sociale.

Tiré de Robert et Tondreau, *L'école québécoise, débats, enjeux et pratiques sociales*, CEC, p.69.

Quelques changement se sont alors opérés, dont la mise en place de Commissions scolaires financées par l'État, venant court-circuiter le financement local des institutions scolaires, la création des polyvalentes, l'instauration du réseau des CÉGEP, venant permettre à un plus grand nombre de jeunes québécois à avoir accès aux études supérieures, et finalement les réseaux des Universités du Québec, qui se sont installées un peu partout au Québec, pour assurer l'accessibilité aux études supérieures aux habitants de toutes les régions, sauf le Nunavut faut-il ajouter.

L'idée des polyvalentes était d'assurer à tous le maximum de diversité lors d'une formation obligatoire et commune. Mais en pratique, il y a eu beaucoup d'adaptation à faire, entre autre à cause de l'augmentation massive de fréquentation de l'école, dûe au baby-boom, et à la formation insuffisante de certains nouveaux enseignants laïques.



Pendant les années 70, certains constats ont été amenés :

- 1) on croyait que la démocratisation de l'éducation allait permettre à tous, peu importe son origine sociale, d'avoir une chance égale dans la société, et un accès semblable aux écoles supérieures. Or, on s'est rendu compte que, malgré les bonnes intentions, les enfants arrivaient inégaux face à cette école-là, entre autre au niveau du capital culturel, ce phénomène ayant été mis en lumière par les sociologues français Bourdieu et Passeron dans les années 70. Ces deux scientifiques dévoilaient comment, malgré ses prétentions d'universalité, l'école véhiculait des contenus qui appartenaient à une culture bien précise, soit celle des dominants. Dans ce contexte, les enfants qui réussissaient mieux étaient ceux qui provenaient des classes supérieures puisqu'ils étaient déjà socialisés dans cette culture présente à l'école. Donc, selon Bourdieu et Passeron, l'école qui se veut neutre véhicule pourtant les contenus de l'élite, qu'elle soit culturelle ou économique, et favorise la réussite de ceux qui sont déjà favorisés économiquement et culturellement.
- 2) Ces découvertes sont venues mettre à mal le concept d'égalité des chances qui a été popularisé dans les années 60 dans une perspective de justice distributive et de méritocratie. En effet, dans la perspective méritocratique, qui n'en est pas une de justice radicale, on considère que, bien que la société demeure inégale, on peut du moins préserver une certaine justice en permettant une égalité des chances d'arriver à n'importe quelle place dans la société, l'école venant jouer ici le rôle de distributeur des places, selon les résultats scolaires et les études complétées.
- 3) Un autre phénomène observé par les sociologie a été celui d'inflation scolaire : puisque de plus en plus de gens se retrouvent diplômé, les diplômes perdent de la valeur... Donc, afin de bonifier les diplômes des élites, des voies d'élites ont commencé à être créées pour différencier les parcours, privilégiant encore une fois les enfants des familles les plus aisées.
- 4) On questionne aussi l'école unique instaurée par la réforme Parent : l'idée, on se souvient, était que tous les enfants fréquentent une même école, sauf les exceptions du système privé. Et, cette école unique n'ayant pas rempli toutes ses promesses, et n'ayant pas toujours bonne réputation, on voit de plus en plus, à partir des années 80, des parents choisir le réseau privé, pour plusieurs raisons.

Les années 80, c'est les années de la montée du néo-libéralisme. Après que la rhétorique social-démocrate ait dominé le discours politique pendant une vingtaine d'années, prônant l'accessibilité des services publics et la nationalisation des entreprises, on recommence à prôner plus radicalement le libre-marché, la dénationalisation et le choix individuel plutôt que le bien commun. Le secteur de l'éducation n'est pas épargné : on assiste à une saignée du secteur public au bénéfice du secteur privé, au nom du libre-choix des parents en matière d'éducation.

Le discours sur l'élite en milieu scolaire revient également en force, et concurrence avec le discours sur la démocratisation scolaire. Dans cette mouvance, certaines écoles publiques font le choix d'intégrer des programmes particuliers, dont le Programme d'éducation internationale, pour conserver une clientèle encline à opter pour le privé, dans la recherche d'un programme de qualité.

L'implantation de ces programmes a mené l'école publique à opérer une diversification de l'offre scolaire, mais à quel prix pour les populations qui continuent à fréquenter le régulier? Ma recherche vise à identifier certaines dynamiques qui prennent naissance dans ce contexte, les rapports de force et les impacts sur la motivation et la réussite scolaire.

La première chose qu'on fait quand on cerne un objet de recherche comme celui-ci, c'est qu'on explore la littérature qui existe déjà sur le sujet.

### Quelques questions et réponses

1- Qu'est-ce que les élèves disent à propos de cette séparation?

Pour la plupart, ils ne voient pas de problèmes dans ce classement. Par contre, ils ne voient pas de raisons majeures venant expliquer celle-ci. Certains parlent d'accomoder les parents qui auraient voulu envoyer leur enfant au privé, mais qui n'avaient pas d'argent. D'autres parlent que ce programme vient pallier pour les enfants qui s'ennuyaient au primaire. Certains condamnent les privilèges des élèves du PEI, et quelques-uns ont souligné que d'être séparés ainsi est nuisible pour les élèves du régulier

2-Comment expliquent-ils les différences entre les parcours?

*Donner le plus à ceux qui en ont le plus*

Un phénomène qui contribue à reproduire les inégalités scolaires est la différenciation scolaire. Un phénomène bien connu en psycho-sociologie est ce qu'on appelle les *self-fulfilling prophecy*, soit les prophéties auto-réalisatrices. Dans le milieu scolaire, cela consiste en le fait que, lorsqu'on souligne le talent d'un groupe à un enseignant qui l'évalue, ce dernier aura tendance à donner de meilleurs notes que si ce groupe avait été signalé comme étant plus faible.

Ces *self-fulfilling prophecy*, par contre, ne semblent pas se produire de cette manière. Mais voyons comment les élèves en ont signalé d'autres manifestations.

i) Les petits groupes. Prenez des élèves dits doués, faites-les se suivre pendant un an, avec des enseignants qui les accompagnent de près. Prenez des élèves en difficulté. Regroupez-les dans des classes avec d'autres élèves en difficulté, et faites les changer de groupe à chaque cours. Se surprendra-t-on de découvrir que le

premier groupe réussira mieux que le second? Ce phénomène a été souligné par plusieurs élèves autant du régulier que du PEI. Les petits groupes qui se connaissent semblent aider la réussite, plusieurs élèves du régulier ont témoigné comment le fait de changer souvent de classe ne les aide pas dans leur motivation, quand ce n'est les profs qui quittent en cours d'année.

Ces groupes stables aideraient d'autant plus les élèves du régulier que ceux-ci ont des histoires de vies plus chaotiques qu'au PEI, selon les entrevues, et qu'ils bénéficieraient de cette stabilité qui manque dans leur vie, d'autant plus que l'appui des parents, parfois déficient, pourrait être remplacé par l'appui des pairs.

ii) La motivation. Les élèves interrogés ont presque tous dit que l'élément prépondérant pour la réussite scolaire est la motivation. Cet élément est intéressant, car il démontre, quant à moi, comment on a fait passer le discours sur la réussite de l'intelligence, qui serait plus biologique, à la motivation, concept qui annule autant les facteurs biologiques que sociaux de la réussite. En effet, l'élément identifié par tous les élèves comme étant prédominants pour la réussite scolaire a été la motivation, ce qui intrigue la sociologue en moi.

«c'est comme si eux autres y seraient tout pis nous autres on serait rien...eux-autres y seraient rien qu'une minorité dans l'école...» Mark, régulier.

«ça avançait mieux [dans mon autre école] parce que les intelligents, ben tsé les personnes qui aimaient ça travailler, eux autres y'arrêtaient pas de poser des questions pis toute ça, pis nous autres ça nous faisait apprendre, parce que c'était toutes des questions par rapport à l'examen, genre, toute des petits trucs que le prof y leur enseignait, ben nous autres on l'entendait en même temps pis ça nous aidait...» Mark, régulier

«Ben j'ai l'impression que le PEI y se force pas, y se forcent pas plus que nous, c'est juste qu'ils se connaissent mieux faque quand y apprennent une matière ben y s'aident entre eux... parce qu'ils se connaissent tous...» Léa, régulier.

«Ben, les jeunes sont pas tout le temps motivés faque, dans le fond, le prof y a de la misère à donner ses cours, c'est pour ça que ça va mal, pis c'est ça. Pis le monde niaise beaucoup. Ça dépend quel cours, mais souvent le monde niaise...» Daniel, régulier

«Mais je pense que ça m'a apporté des bonnes choses au niveau.. je pense que ça m'a appris beaucoup plus que si j'avais été au régulier, par rapport au monde, à l'ouverture d'esprit, des at.. des attitudes qu'on apprend pis tout ça, donc j'ai trouvé ça vraiment intéressant, pis aussi que les professeurs c'est des professeurs engagés qui sont motivés à nous apprendre pis qu'on soit dans des groupes fermés, des groupes d'élèves qui sont plus attentifs, si on veut, qui sont plus désireux d'apprendre...j'ai un petit peu des préjugés sur le monde du régulier...je connais pas

trop le monde mais d'après ce que j'ai pu entendre c'est peut-être pas toujours facile puisque t'as toujours des gens qui sont moins motivés qui vont déranger la classe »  
Luc, PEI

Entre responsabilité et fatalité, il y a un juste milieu. On ne peut tenir les élèves pour seuls responsables de leur réussite. Mais la question centrale demeure : comment l'expérience spécifique que vous vivez produit ou reproduit une vision de la société qui mène à accepter comme étant naturel et légitime le fait de donner le plus à ceux qui ont le plus, et à donner le moins à ceux qui sont désavantagés au départ.

Il est clair que cette séparation induit une autre expérience scolaire que si vous étiez tous dans les mêmes classes. Le rapport à l'autre s'en trouve modifié, mais également la perception de soi, de sa propre identité, qui passe par la définition de l'autre.

Le mur : la grande majorité des répondants ne connaissaient personne dans l'autre programme, sauf des amis du primaire avec qui ils avaient gardé un contact plutôt faible.

3-Quelles sont les représentations qu'ils entretiennent de la société et des inégalités?

- i) le destin
- ii) le Tiers-Monde
- iii) la fatalité

#### **Quelques questions posées aux groupes:**

Croyez-vous que le fait que l'«élite» soit séparée lui permet de développer une plus grande ouverture sur le monde?

Quel sera votre rôle à jouer à l'égard de l'ensemble de la société?

Doit-on abolir les programmes d'élite afin d'aider ceux qui partent moins avantagés dans notre société?

Jusqu'où sommes-nous responsables de notre destin?

L'école peut-elle instaurer une culture de justice et d'ouverture dans de telles conditions?

## BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, Marta et Christiane Gohier. 2001. «La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique», dans *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Monique Lebrun (dir.). Montréal : Éditions Logiques, pp. 19- 41.
- Arendt, Hannah. 1972. «La crise de l'éducation», *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- Ballion, Roger. 1982. *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Ballion, Robert. 1991. *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier, 259p.
- Baudelot, Christian et François Leclercq (dir.). 2005. *Les effets de l'éducation*, Paris : La Documentation française, 367p.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. 1972. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Béchar, Hélène. 2003. «L'ouverture à tous les élèves, une force de l'école publique», dans *Revue Options CSQ*, automne 2003, no.22, p.33-40.
- Benn Michaels, Walter. 2009. *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bernard, Annie. 1998. «Réussite scolaire et aspirations scolaires : étude comparative des élèves des voies régulière et internationale dans une école secondaire du Québec». Mémoire de maîtrise. Sainte-Foy : Université Laval.
- Bernier, Sylvain. 2003. *Le choix de l'école pour tous, un projet de bons d'étude adapté au Québec*, Cahier de recherche de l'Institut économique de Montréal, janvier 2003.
- Bernstein, Basil. 1975. *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Berthelot, Jocelyn. 1987. *L'école de son rang*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, 204 p.

- Berthelot, Jocelyn. 2006. *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : vlb éditeur.
- Berthelot, Jean-Michel. 1993. *École, orientation et société*, Paris : PUF.
- Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, Raymond, Henry Cuin et Alain Massot. 2000. *L'axiomatic de l'inégalité des chances*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Le Seuil.
- Brandibas, Gilles et Raymond Fourasté (dir.). 2005. *Les accidentés de l'école*, Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, Pascal et Frédéric Tupin. 2003. «Jugements scolaires et prophéties auto-réalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, no.10, p.45-58.
- Bressoux, Pascal. 2009. «Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs», dans *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (dir.), Paris : PUF, pp.131-148.
- Brinbaum, Yaël et Marie Duru-Bellat. 2009 «La méritocratie scolaire, une idéologie partagée?», *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Duru-Bellat, Marie et Denis Meuret (dir.). Bruxelles : De Boeck, p. 103-117.
- Bulle, Nathalie. 2000. *Sociologie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Careil, Yves. 1998. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Careil, Yves. 2002. *École libérale, école inégale*, Paris : Nouveaux Regards.
- Carugati, Felice, et Patrizia Selleri. 2000. «Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales», Garnier, Catherine et Michel-Louis Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Éditions nouvelles.
- Charland, Jean-Pierre. 2005. *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du*

*clocher à l'économie du savoir*, Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996). 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission sur les états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, avril 2007, 90 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence. Avis au ministre de l'Education*, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

Crahay, Marcel. 1999. *Psychologie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

Crahay, Marcel. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Paris : De Boeck Université.

Dalbet, Claudia. 2009. «Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors», *Les sentiments de justice à et sur l'école*, sous la dir. de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, Bruxelles : De Boeck, p.57-71.

Dandurand, Pierre et Emile Ollivier. 1987. «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet». *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, no 2, octobre 1987, p. 87-101. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Dandurand, Pierre. 1990. «Démocratie et école au Québec : bilans et défis», sous la dir. de Fernand Dumont et Yves Martin, *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture, p.37-60.

De Gaulejac, Vincent et Isabel Taboada Leonetti. 1994. *La lutte des places*, Paris : Desclée De Brouwer.

Derouet, Jean-Louis. 1992. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris : Métailié.

Derouet, Jean-Louis. 2001. «La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique», in *Éducation et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité*, Bruxelles : DeBoeck Université, pp.9-24.

- De Queiroz, Jean-Manuel. 1995. *L'école et ses sociologies*, Paris : Nathan.
- De Queiroz, Jean-Manuel. 1996. «Exclusion, identité et désaffection», *L'exclusion, l'état des savoirs*, sous la dir. de Serge Paugam, Paris : La Découverte, p.295-310.
- Deschamps, Jean-Claude, Fabio Lorenzi-Cioldi et Gil Meyer. 1982. *L'échec scolaire. Élève modèle ou modèle d'élève? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne : Éditions Pierre-Marcel Favre.
- Desvignes, Sophie et Denis Meuret. 2009. «Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi», in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, sous la dir. de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, Bruxelles : De Boeck, p.187-199.
- Doise, Willem. 2007. «Quand les interactions sociales font progresser», *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Marie Duru-Bellat, Marie et Martine Fournier coord., Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p.121-133.
- Dubet, François. 1991. *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, François. 2001. «L'école et l'exclusion», *Éducation et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité*. Bruxelles : DeBoeck Université, p.43-57.
- Dubet, François. 2008. *Faits d'école*, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, François et Marie Duru-Bellat. 2007. «QI, la part maudite de la justice» in Duru-Bellat, Marie et Martine Fournier coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p.245-257.
- Dubet, François. 2009. «Conflits de justice à l'école et au-delà», in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, MarieDuru-Bellat et Denis Meuret (dir.) , Bruxelles : De Boeck, p.43-55.
- Dufour, Andrée. 1997. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal.
- Dumay, Xavier et Benoît Galand. 2008. «Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats : le cas de la Communauté française de Belgique», dans Dupriez, Vincent, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang, p.185-203.



- Durkheim, Émile (1922) *Éducation et sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France-Quadrige, Paris, 1989.
- Duru-Bellat, Marie. 2001. «L'analyse des inégalités scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix», dans *Éducation et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité*, Bruxelles : DeBoeck Université, p.25-41.
- Duru-Bellat, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*, Paris : PUF, 256p.
- Duru-Bellat, Marie. 2003. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, UNESCO, Paris : Institut international de planification de l'éducation, 90 p.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès van Zanten. 2006. *Sociologie de l'école*, Paris : Armand-Collin.
- Duru-Bellat, Marie. 2006. *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, Marie 2007. «Le développement cognitif, un objet sociologique?» in Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, (coord.), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, p.165-175.
- Duru-Bellat, Marie et Denis Meuret. 2009. *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck, Bruxelles.
- Dutrévis, Marcel. 2004. *Statut social et réputation d'infériorité intellectuelle : quand la gestion de l'image de soi altère la performance*, Clermont-Ferrand : Presses universitaire de Clermont-Ferrand.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, *Mémoire présenté à la Commission de l'enseignement sur le projet de loi 73*, décembre 2004,
- Fitoussi, Jean-Paul et Pierre Rosanvallon. 1996. *Le nouvel âge des inégalités*, Paris : Seuil.
- Fournier, Martine, Trogger, Vincent dir., 2005. *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Forquin, Jean-Claude. 1989. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck.
- Freitag, Michel. 2002. *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

- Gagné, Gilles (dir.). 1999. *Main basse sur l'éducation*, Montréal : Éditions Nota Bene.
- Garnier, Catherine et Willem Doise. 2002. *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Marco Gaudreault, Mélanie Gagnon et Nadine Arbour. 2008. *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la capitale nationale, du Saguenay-Lac-St-Jean et des Laurentides*. Saguenay : ÉCOBES.
- Gérin-Lajoie, Paul. 1963. *Pourquoi le Bill 60*, Montréal : Éditions du Jour.
- Gilly, Michel. 1980. *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Gonthier, Frédéric. 2007. «L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique», *L'Année Sociologique*, vol.57, Paris : PUF, p.161-176.
- Graveline, Pierre. 2007. *Une histoire de l'éducation au Québec*, Montréal : Bibliothèque Québécoise.
- Grootaers, Dominique. 2008. «Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire», Dupriez, Vincent, Orianne, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Éditions Peter Lang, p.117-140.
- Gruda, Agnès et Silvia Galipeau, «Surdoués dans le désert», dossier spécial du journal *La Presse*, 21 novembre 2009, Montréal.
- Hafer, Carolyn. 2000. «Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp.1059-1073.
- Howland, Jacob. 2005. «Raconter une histoire et philosopher : l'anneau de Gygès», dans Monique Dixsaut (dir.), *Études sur la République de Platon, vol.2, de la science, du bien et des mythes*, Paris : Vrin, pp.259-281.
- Inchauspé, Paul. 2003. «Échec scolaire ou échec de l'école? Et échec de quelle école?» dans Antoine Baby, Lise Langlois, Nadia Rousseau (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.11
- Jodelet, Denise. 1996. «Les processus psycho-sociaux de l'exclusion» dans *L'exclusion, l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La

Découverte, pp. 66-77.

Jolibert, Bernard. 1989. *L'éducation contemporaine. Sources théoriques et problèmes*, Paris : Éditions Klincksieck.

Lahire, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lannegrand-Willems, Lyda, 2009. «La croyance en un monde juste en contexte scolaire», in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, sous la direction de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, Bruxelles : De Boeck, pp.173-185.

Lessard, Claude. 2006. « Différenciation des formations et pratiques sélectives à l'école publique: le système éducatif est-il en train d'imploser ? », revue Options CSQ, Hors-série no1, Printemps-Été, pp.169-184.

Lessard, Claude, Émile Ollivier et Brigitte Voyer. 2001. «L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement», in *Éducation et sociétés*, revue internationale de sociologie de l'éducation, Les inégalités, un classique revisité, DeBoeck Université, pp.59-80.

Mabillon-Bonfils, Béatrice et Laurent Saadoun. 2001. *Sociologie politique de l'école*, Paris : PUF.

Mannoni, Pierre. 1998. *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France.

Maroix, Christian et Bernard Delvaux. 2008. « Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités scolaires », Dupriez, Vincent, Oriane, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang, p.205-232.

Martuccelli, Danilo. 2005. «Critique de l'individu psychologique», *Cahiers de recherche sociologique*, no.43, automne 2005.

Martuccelli, Danilo. 2001. *Dominations ordinaires. Explorations de la conditions moderne*, Paris : Balland.

Martuccelli, Danilo. 2002. *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard.

Martuccelli, Danilo. 2006. *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris : Armand Collin.

Martuccelli, Danilo. 2004. «Les nouveaux défis de la critique», *La posture critique en sociologie de l'éducation*, Éducation et sociétés, no.13. Bruxelles : De Boeck, pp.43-56.

- Mesny, Anne. 2001. «Imagination sociologique et sens commun», dans *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Monique Lebrun (dir.), Montréal : Éditions Logiques, pp. 109-130.
- Ministère de l'Éducation. 1979. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Presses officielles du Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. Octobre 1985. *Les enfants doués et talentueux à l'école: État et développement*. Québec : Presses officielles du Gouvernement du Québec.
- Nash, Roy. 2007. «Sociologie et intelligence : pourquoi une telle ambivalence?» in Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, pp.151-164.
- Nordmann, Charlotte. 2006. *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris : Éditions Amsterdam.
- Organisation de coopération et de développement économique. 1996. *Apprendre à tout âge- réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel*, 16-17 janvier, 1996, Paris : L'Organisation.
- Pestalozzi, Johannes Heinrich, *Comment Gertrude instruit ses enfants. Un essai pour introduire les mères à l'art d'enseigner elles-mêmes leurs enfants*, trad. Michel Soëtar, Albeuve : Castella. 1985
- Poupart, Jean, 1997. «L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques», dans J.Poupart et coll., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p.173-206.
- Pourtois, Hervé. 2008. «Pertinence et limite de principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire», Dupriez, Vincent, Orianne, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Éditions Peter Lang, p.49-64.
- Rancière, Jacques. 1983. *Le philosophe et ses pauvres*, Paris : Flammarion, Fayard.
- Rancière, Jacques. 1987. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : Fayard. 234p.
- Räty, H., L. Snellman, 1995«On the social fabric of intelligence», *Papers on Social Representation*,4, 2, pp.177-185.
- Rivière, Bernard et Josée Jacques. 2001. «Les cégépiens et leurs représentations

- sociales de la réussite», dans *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Monique Lebrun (dir.), Montréal : Éditions Logiques, pp.339-359.
- Robert, Marcel et Jacques Tondreau, 1997. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou : Éditions CEC.
- Roland-Lévy, Christine, 2002. «Comment manipuler les représentations sociales. Une exploration», dans Garnier, C. et W. Doise, *Les représentations sociales. Balisage d'un domaine d'études*, Montréal :Éditions Nouvelles, 2002, pp.125-143.
- Rosenthal, Robert et Lenore Jacobson, 1971, *Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? Un facteur important : le préjugé du maître*, Paris : Casterman.
- Samelson, Franz, 1979. ««Putting psychology on the map : ideology and intelligence testing», A.Buss, *Psychology in social context*, New York : Irvington Publishers.
- Savoie-Zajc, Lorraine, 2008. «L'entrevue semi-dirigée», dans Benoît Gauthier, (dir.), *Recherche sociale*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.263-285.
- Schnapper, Dominique, 1996. «Intégration et exclusion dans les sociétés modernes», dans *L'exclusion, l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, pp.23-31.
- Sen, Amartya. 2007. «Mérite et justice», *Revue de l'OFCE*, no 102, Été 2007, p.467-481.
- Simard, Myriam. 1993. *L'Enseignement privé : trente ans de débats*, Montréal : Thémis.
- Stangvik, Gunnar, 1979. *Self-concept and School Segregation*, Goteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tajfel, Henri, 1972.«La catégorisation sociale», dans S.Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale, (vol.1)*, Paris : Larousse.
- Tazouti, Youssef, «Environnement familial et développement cognitif», dans Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, p.135-149.
- Tenret, Élise, 2009. «L'impact du diplôme sur la croyance en la méritocratie : l'apport des enquêtes internationales», in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, sous la direction de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, Bruxelles : De Boeck,

pp.119-140.

Terrail, Jean-Pierre. 2002. *De l'inégalité scolaire*, Paris : La Dispute.

Terrail, Jean-Pierre. 2004. *École, l'enjeu démocratique*, Paris : La Dispute.

Toczek, Marie-Christine, 2007. «L'intelligence à l'école, un concept à risques», in Duru-Bellat, Marie, Martine Fournier, coord., *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, pp.193-203.

Tondreau, Jacques. 2003. «Diversifier sans sélectionner : le défi de l'école publique», *Revue Options*, CSQ, automne 2003, no22, pp.41-64.

Tondreau, Jacques. 2009. «La face cachée de la Lune.L'impact des projets pédagogiques particuliers dans la vie des écoles publiques au Québec», *Revue Options*, CSQ, Hors-série no.2. pp.177-194.

Troger, Vincent. 2008. «L'égalité des chances» : des chances de quoi?, *Égalité des chances ou école démocratique*, Cahiers pédagogiques, no.467, novembre 2008, pp.17-20.

Turcotte, Paul-André, 1988. *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal : Bellarmin.

Van Zanten, Agnès. 1996. «Fabrication et effets de la ségrégation scolaire», dans Paugam, S., *L'exclusion, l'état des savoirs*, La Découverte, 1996.

Vezeau, Carole, Thérèse Bouffard et Valérie Dubois. 2004. «Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage», dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.XXX, no.1, 2004, p.9-25.

Waltenberg, Fabio D. 2008. «Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation», Dupriez, Vincent, Orianne, Jean-François, Verhoeven, Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Éditions Peter Lang, Berne, 2008, p.23-47.

W.Bélanger, Pierre et Rocher, Guy dir., 1970. *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal : HMH.

Ziarko, Hélène, *La douance : l'urgence d'un débat*. 1986. Québec : Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ), Notes de recherche no.2, 31 janvier 1986.

Zoïa, Geneviève, 2009. «Mixité sociale et choix du collège», in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, sous la direction de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp.159-170.